

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ÇOCUKLARLA FELSEFE EĞİTİCİ EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN OKUL
ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİ EĞİTİMİNE
YÖNELİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülenay KABİL

**Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğitimi Bilim Dalı**

Ağustos,2021

T.C.

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ÇOCUKLARLA FELSEFE EĞİTİCİ EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN OKUL
ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİ EĞİTİMİNE
YÖNELİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Gülenay KABİL
(Y1912.413004)

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Öğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA

Ağustos,2021

TEZ SINAV TUTANAĞI





ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Çocuklarla Felsefe Eğitici Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik Pedagojik Alan Bilgilerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmanın, tezin proje bölümünün sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve kurallara aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (27/08/2021)

Gülenay KABİL



ÖNSÖZ

Tezimin başlangıç aşamasından bu yana değerli bilgilerini benimle paylaşan, çalışmamın oluşturulma sürecinde her an desteğini hissettiğim ve zor zamanları benim için kolaylaştıran çok kıymetli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA'ya, yolun daha çok başındayken güzel yüreği ve mutluluk saçan enerjisiyle bizlere her zaman motivasyon veren, tanışmaktan ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum merhume Sayın Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alan Sayın Prof. Dr. Belma TUĞRUL ve Sayın Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN'e tezime sundukları değerli görüşleri, araştırmamın çalışma grubunda yer alan kıymetli meslektaşlarıma ise veri toplama sürecindeki değerli katkılarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Bu sürecin her anında yanımda olan, benimle yorulup benimle dinlenen, varlığıyla ve enerjisiyle bana güç veren Zihni ÖZÇELİK'e, en büyük şansım ve hep arkamda duran canım anneme, beni her zaman destekleyen ağabeylerime minnettarım. İyi ki sizin küçük kız kardeşinizim.

Ve babam... Yanımda olmasan bile elimi tuttuğun, beni yetiştirip senin gibi bir öğretmen olmamı sağladığın ve kızın olduğum için çok şanslıyım.

Ağustos, 202

Gülenay KABİL



ÇOCUKLARLA FELSEFE EĞİTİCİ EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİ EĞİTİMİNE YÖNELİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılmasıdır. Belirtilen amaca yönelik olarak nitel yöntemle oluşturulan çalışmada durum çalışmalarından biri olan bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oluşturulan çalışma grubuna MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan, çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan üç ve almayan üç olmak üzere toplam altı okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik alan bilgilerinin derinlemesine incelenmesi ve karşılaştırılması amacıyla katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, İçerik Gösterimi (Öğretim Etkinlik Planı) ve PAB Görüşme Soruları uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden seçtikleri bir konu alanı üzerinden öğretim etkinlik planı oluşturmaları ve PAB görüşme sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılması amacıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar sürekli karşılaştırma yöntemi aracılığıyla tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ardından çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin PAB bileşenleri arasındaki bağlantılarının düzeyi derinlemesine doğrudan PAB analizi, numaralandırma yaklaşımı ve PAB haritalama analizi kullanılarak, sürekli karşılaştırma yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yeterli hissettikleri ve eğitimde sorgulamaya dayalı çağdaş eğitim yöntemlerine başvurdukları fakat çocuklarla felsefe eğitimi almayan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yetersiz hissettiği ve eğitimde geleneksel yöntemlere başvurduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin düşünme becerileri

eğitimindeki temel amaçlarını, sosyal duygusal gelişimle bağdaştırdığı görülmüştür. Son olarak her iki öğretmen grubunun da ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile müfredat süreçlerini, düşünme becerileri eğitimiyle ilişkilendirmede yetersiz olduğu fakat çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan öğretmenlerin bu bileşenlere yönelik yönerge ve yöntem bilgisine daha çok sahip olduğu tespit edilmiştir. Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan öğretmenler almayan öğretmenlere göre düşünme becerileri eğitimine yönelik PAB bileşenleri arasında daha dengeli bir etkileşime sahipken, öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde PAB bileşenleri arasındaki en güçlü etkileşimin amaç ve hedefler ile öğrenci anlayışları bilgisi arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ulaşılan sonuçlar mevcut literatür temelinde tartışılarak bu bağlamda gerekli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, Çocuklarla Felsefe, P4C, Okul Öncesi Öğretmenleri, Düşünme Becerileri Eğitimi, Pedagojik Alan Bilgisi

COMPARISON OF PEDAGOGICAL FIELD INFORMATION ON THINKING SKILLS OF PRE-SCHOOL TEACHERS WITH AND WITHOUT PHILOSOPHY EDUCATION WITH CHILDREN

ABSTRACT

The main purpose of this research is to compare the pedagogical content knowledge of preschool teachers who receive and do not receive philosophy educator education with children on thinking skills education. For the stated purpose, the multiple case-holistic design, which is one of the case studies, was used in the study created with the qualitative method. While the study group of the research was formed, the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used. A total of six preschool teachers, three of whom receive philosophy educator education with children and three who do not, working in pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education, were included in the study group. Personal Information Form, Content Display (Teaching Activity Plan) and PCK Interview Questions were applied to the participants in order to examine and compare the pedagogical content knowledge of preschool teachers about thinking skills training in depth. Teachers participating in the research were asked to create a teaching activity plan based on a subject area they chose and to answer PCK interview questions. In order to compare the pedagogical content knowledge on thinking skills education of preschool teachers with and without philosophy educator education with children, the answers given by the teachers participating in the research to the data collection tools were analyzed with inductive content analysis through the continuous comparison method primarily. Then, the level of connections between the PCK components of preschool teachers who have received philosophy with children education and have not received philosophy with children education was analyzed by continuous comparison method with the help of in-depth direct PCK analysis, numbering approach and PCK mapping analysis. Analysis results; It has been revealed that the teachers who receive philosophy educator education with children feel themselves competent in the education of thinking skills and they apply to contemporary teaching methods based on inquiry in education, but the teachers who do not receive philosophy educator education with children feel inadequate in the education of thinking skills and

resort to traditional methods in education. In addition, it was observed that the teachers who received or did not receive philosophy educator education with children associated their basic goals in thinking skills education with social emotional development. Finally, it was determined that both groups of teachers were insufficient in associating assessment and evaluation methods and curriculum processes with thinking skills education, but teachers who received philosophy educator education with children had more directive and method knowledge about these components. It was concluded that while teachers who received philosophy educator education with children had a more balanced interaction between PCK components for thinking skills education than teachers who did not, the strongest interaction between PCK components in teachers' thinking skills education was between goals and objectives and knowledge of student understandings. Finally, the obtained results were discussed on the basis of the existing literature, and necessary suggestions were presented in this context.

Keywords: Preschool Education, Philosophy with Children, P4C, Preschool Teachers, Thinking Skills Education, Pedagogical Content Knowledge

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
I.GİRİŞ	1
A.Problem Cümlesi	5
B.Araştırmanın Amacı.....	5
C.Araştırmanın Önemi	5
D.Varsayımlar	10
E.Sınırlılıklar.....	11
F.Tanımlar	11
II.KURAMSAL ÇERÇEVE	13
A.Okul Öncesi Dönem ve Önemi	13
B.Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerileri	17
C.Düşünme Becerileri Eğitimi ve Önemi	21
1.Edward De Bono’nun Düşünme Eğitimi Programı (Cognitive Research Trust (CoRT)).....	22
2.Feuerstein’in Aracılı Zenginleştirme Programı	23
3.Somerset Düşünme Becerileri Dersi (The Somerset Thinking Skills Course) 24	
4.Fen Eğitimi Yoluyla Bilişsel Hızlandırma (Cognitive Acceleration through Science Education (CASE))	25
5.Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı (Philosophy For Children (P4C)).....	26
D.Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (P4C) ve Önemi	27

E.Okul Öncesi Öğretmeninin Rolü	33
F.Öğretmen Bilgi Alanları ve Pedagojik Alan Bilgisi	38
G.PAB-Argümantasyon	47
III. LİTERATÜRDEKİ ÇALIŞMALAR	51
A.Düşünme Becerileri ve Eğitimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	51
1.Düşünme Becerileri ve Eğitimi İle İlgili Ulusal Araştırmalar	51
2.Düşünme Becerileri ve Eğitimi İle İlgili Uluslararası Araştırmalar.....	57
B.Çocuklar için Felsefe (P4C) ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	62
1.Çocuklar İçin Felsefe (P4C) ile ilgili Ulusal Araştırmalar	62
2.Çocuklar İçin Felsefe (P4C) ile ilgili Uluslararası Araştırmalar	65
C.Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)-Argümantasyon ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	68
1.Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) ve Argümantasyonla İlgili Ulusal Araştırmalar	69
2.Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) ve Argümantasyon ile ilgili Uluslararası Araştırmalar	72
IV.YÖNTEM	79
A.Araştırmanın Deseni.....	79
B.Çalışma Grubu	81
C.Veriler Toplama Araçları.....	85
1.İçerik Gösterimi (Öğretim Etkinlik Planı)	86
2.Düşünme Becerileri Eğitimi PAB Görüşme Soruları.....	91
D.Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği.....	92
E.Verilerin Analizi.....	94
V.BULGULAR	97
A.Genel Eğitim Pedagojisi	97
B.Öğretmenlerin PAB Düzeylerinin Karşılaştırılması	103
1.Amaç ve Hedef Bilgisi (AMA)	103
2.Öğrenci Anlayışları Bilgisi (ÖAB).....	105
3.Öğretim Stratejileri Bilgisi (STR)	108
4.Müfredat Bilgisi (MB).....	110
5.Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi (ÖDB)	112
V.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	121
A.P4C Eğitimi Alan ve Almayan Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Eğitimi Yetkinliğine İlişkin Karşılaştırmalar.....	121

B.P4C Eğitimi Alan ve Almayan Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Eğitimi PAB Entegrasyonuna İlişkin Karşılaştırmalar.....	124
C.Sonuçlar	129
D.Öneriler	130
VI.KAYNAKÇA	133
EKLER.....	165
ÖZGEÇMİŞ	171





ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Öğretmen Bilgi Modeli (Grossman, 1990).....	42
Şekil 2. Öğretmenlerinin PAB Haritalarının Karşılaştırılması.....	1177





ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı (Lipman, 1995).....	30
Çizelge 2. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	82
Çizelge 3. İçerik Gösterimi (CoRe) Soruları ve PAB Bileşenleri	88
Çizelge 4. Düşünme Becerileri Eğitimi PAB Görüşme Soruları ve Karakteristikleri	91
Çizelge 5. Düşünme Becerileri Eğitimine Dair Temalar ve Kavramsallaştırmalar .	101
Çizelge 6. Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik İçerik Gösterimi Kapsamı	115



KISALTMALAR LİSTESİ

Çev	: Çeviren
Ed	: Editör
Meb	: Milli Eğitim Bakanlığı
P4C	: Çocuklar İçin Felsefe
Pab	: Pedagojik Alan Bilgisi
Ama	: Amaç Ve Hedef Bilgisi
Öab	: Öğrenci Anlayışları Bilgisi
Str	: Öğretim Stratejileri Bilgisi
Mb	: Müfredat Bilgisi
Ödb	: Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi



I.GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocukların yeni ve farklı beceriler kazandığı, çevresini hızlı bir şekilde keşfettiği, yaşama karşı bağımsızlıklarını ortaya koydukları kritik dönemlerin en başında yer almaktadır. Çocuk bu dönemde duygu ve düşüncelerini, inançlarını, isteklerini farklı şekillerde yetişkinlere iletmeye çalışır. Okul öncesi dönemde çocuğa kendini ifade etmek ve yansıtmak için verilen tüm fırsatlar çocuğun yaşama en iyi ve güçlü şekilde hazırlanmasını sağlamaktadır (Zembat, 2001). Değişen ve gelişen eğitim sistemi içerisinde çocukların yaşama uyum sağlayabilmesi, üreten bireyler olabilmesi için erken çocukluk döneminde bazı temel becerilerin gelişimine önem verildiği görülmektedir. Önem kazanan temel becerilerin arasında düşünme becerileri yer almaktadır. Günümüz bilgi çağı, bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama, problem çözme ve yeni fikirler üretme becerilerinin olmasının, tüm bunların yanında düşünme becerilerini yetkin bir şekilde kullanılmasının önemini gözler önüne sermiştir (Walsh, Murphy ve Dunbar, 2007). Özgürce düşünebilmenin temellerini sağlam bir şekilde oluşturabilmek, düşünmenin sınırlarını genişletmek için erken çocukluk dönemi en verimli ve etkili dönemdir. Çocukların içinde var olan yaratıcı, eleştirel ve felsefi düşünceleri canlandırma, çocukların gelecekte kendine güvenen, kendini ifade edebilen, girişimlere açık ve sorgulayan bireyler olabilmelerinde önemli rol oynar. Çocukların erken çocukluk döneminde etrafındaki her nesneyi sorgulamaya başlamaları, düşünmenin ilk adımları olarak açıklanabilmektedir. Çağdaş eğitim sistemlerinin en önemli amacı, çocukların sorgulayıcı ve araştırmacı özelliğini destekleyerek, düşünen, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiğini uygulayabilen ve transfer edebilen bireyler yetiştirmek olmuştur (Mutlu ve Aktan, 2011).

Düşünme, insan zihninde var olan doğal bir süreçtir. Lipman, (2003) düşünme becerilerinin bireyin en önemli zihinsel gücü olduğunu belirtir. Doğumla başlayarak ilerleyen yıllarda doğrudan veya dolaylı olarak birçok faktör nedeniyle düşünce değişir ve gelişir (Güneş, 2012). Bu değişim ve gelişim bireyin kişiliğini, hayata bakış açısını ve zihinsel gelişimini tümüyle yönlendiren bir süreci oluşturur. Düşünme becerileri bireye doğuştan gelen yetilerdir (De Bono, 2007). Zamanla bireyler bu becerileri geliştirip, var olan düşünme yapıları içinde yaşantılarını oluştururlar. Bu nedenle

sağlıklı ve etkili bir yaşam biçimi oluşturmak için etkili bir düşünme yapısı oluşturmak çok önemlidir (Sternberg ve Grigorenko, 2000). Etkili düşünme yapısı, sürekli araştırmayı, kendini geliştirmeyi ve üst düzey düşünebilmeyi içerir. İnsanın doğası üst düzey düşünme gücüne sahiptir. Bireylerin daha etkili bir yaşam ve bir toplum oluşturmaları için üst düzey düşünme becerilerinin farkına varmaları, bunları yaşamlarında kullanabilmeleri gerekmektedir. Üst düzey düşünme becerilerine sahip olan bireyler araştırmacı, etkili karar verebilen, yaptıklarının sorumluluğunu üstlenen, etkili bir şekilde problem çözen, farklı bakış açılarına saygılı, biliş üstü düzeye erişmiş bireyler olarak adlandırılmaktadır (Sternberg ve Swerling, 2002). Erken çocukluk dönemi, hayatın en kritik dönemlerinden biri olduğu gibi düşünme becerilerine sahip bireye ait özelliklerin de temellerinin en sağlam şekilde atılabileceği kritik dönemlerin başında yer alır. Çocukların bu dönemde sahip olduğu ilk deneyimler son derece önemlidir ve ilerleyen yaşamları için temeli oluşturur (Çamlıbel-Çakmak, 2014). Bu dönemde çocuklar düşünmeye, yeni ve farklı fikirler üretmeye ne kadar çok yönlendirilirse, hayata o kadar daha çok kapsamlı ve etkili şekilde bakabilmeleri mümkün olacaktır (Mutlu, 2010).

Oktay, (2003) okul öncesi dönemden itibaren bireyden beklenen özellikleri belirterek: *Duygu ve düşüncelerini özgürce anlatabilen, araştırmacı, meraklı, girişimci, üretici, karşılaştığı problemlere çözümler ve seçenekler üretebilen, kendi kendine karar verebilen, kendi haklarına ve başkalarının haklarına saygılı, sahip olduğu gücü en üst düzeyde kullanabilen, kendi kendini denetleyebilen* bireyler yetiştirmenin öneminin altını çizmektedir. Bu özelliklere bakıldığında, düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanan bireylerin belirtilen özelliklerin tümüne önemli ölçüde sahip olduğu görülmektedir. Bireyde düşünme sınırları olmayan, özgün, öncelik alabilecekleri farklı ortamlarda ortaya çıkmaktadır (Conatser, 2000). Çocukların özgür olmaya, soru sormaya, düşünmeye teşvik edilmesiyle, orijinal fikirlere sahip bir neslin temelleri okul öncesi eğitim ortamlarında atılmaktadır. Çocuklara yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir bilişsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli konuları kendi başlarına değerlendirecek biçimde hayata hazırlamak gerekmektedir. Bunun yolu ise düşünme eğitiminden geçmektedir (Direk, 2008).

Düşünme eğitimi, çocuklarda var olan bazı becerileri gün yüzüne çıkararak onlara farklı düşünme yollarını öğretmeyi amaç edinen bir eğitimidir. Çocukların farklı

düşünme yollarını öğrenmesi ise onların *ne* düşünceleri gerektiğini öğrenmelerinden çok *nasıl* düşüneceklerini öğrenmeleri anlamına gelmektedir. Günümüz ülkeleri düşünen ve düşünceleri doğrultusunda üreten bireyler yetiştirmek konusunda önemli adımlar atmakta, yoğun araştırmalar yapmakta (Droit, 2014) ve eğitim programları tasarlamaktadır. Bu eğitim programlarının başında *Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children)* gelmektedir. Çocuklar İçin Felsefe, Lipman (2003) tarafından kullanılan bir terim olan P4C olarak kısaltılmaktadır. Tezin içeriğinde Çocuklar İçin Felsefe, Lipman'ın (2003) kullanımına uygun olarak P4C şeklinde kısaltılarak kullanılmıştır.

Çocuklar İçin Felsefe, çocukların nasıl düşünmesi gerektiği ve düşünme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konularını ele alan yaklaşımlardan biridir (Boyraz ve Türkcan, 2017; Durmuş, 2008). P4C'de amaç okullarda geleneksel yollarla sunulan felsefenin öğretilmesi değil dikkat çekici uyaranlarla çocukları belli bir konuda sorgulamaya yönlendirme, tartışma ortamı oluşturma ve düşünmeye teşvik ederek düşünme becerilerini desteklemektir (Marashi, 2008). Lipman'a göre ise bu programın en genel ve önemli amacı, çocukların nasıl düşüneceklerini öğrenmelerine destek olmaktır (Gaedi, 2015). P4C, çocukların meraklarını ele almaya yönelik pratik, kullanışlı ve eğlenceli yollar sunmaktadır. Bu yaklaşımı erken çocukluk döneminden itibaren küçük çocuklara sunmakla bağımsız düşünmenin de önündeki engeller aşılmış olacaktır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018). Bu dönemde çocukları düşünmeye teşvik etmeli ve zihinlerini kolaylaştıran, aynı zamanda besleyen ortamlar sağlanmalıdır (Anderson, 2017). Çocuklara yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler ortaya koyabilecek bilişsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli zorlukları kendi başlarına çözebilecek biçimde donatmak gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi için de etkili bir düşünme eğitimi programı ve bu alanda yetkin okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç vardır.

Eğitim temel basamağını oluşturan okul öncesi öğretmenleri, çocukların başarılı bir eğitim yaşamı geçirmelerindeki en önemli etkenlerden biridir (Polly, 2008). Çocukların ailelerinden sonra yakın bir ilişki içine girdikleri okul öncesi öğretmenleri, çocuklar için rehber, öğretici ve yol gösterici bir model olarak çocukların hayatlarında yer almaktadır (Açıkgöz, 2008). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili yetenekleri, uygulamaya yönelik yaklaşımları, inançları var olan eğitimin kalitesini önemli derecede etkileyebilmektedir. Tüm eğitim eğitim uygulamalarında olduğu gibi düşünme becerilerinin sınıf ortamlarında öğretilmesinde de okul öncesi

öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin çocukların bilgiye nasıl ulaşabilecekleri, bilgiyi nasıl işleyecekleri, eleştirecekleri, tanıtabilecekleri ve bilginin nasıl kullanılabileceğine ilişkin rehber olmaları beklenmektedir (Taş, 2017). Okul öncesi eğitiminde düşünme becerilerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin düşünme becerilerinin eğitime yönelik eğilimleri, tutumları ve pedagojik inançları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin pedagojik inançları ile öğrenme-öğretme süreçleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır (Lin, 2011). Çünkü öğretmenlerin düşünme becerileri hakkında sahip oldukları bilgiler, onların öğretme sürecindeki eğitim planlarını da etkilemektedir ve böylece öğretmenlerin sahip olduğu eksik bilgiler çocukların da olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır (Otterborn, Schönborn ve Hultén, 2019). Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yetersiz pedagojik alan bilgisi (PAB), eğitim süreçlerinde çocuklara düşünme becerilerini öğretmek için daha az fırsat sunulmasına, hatalı ve eksik bilgilerin kazandırılmasına neden olmaktadır (Aslan, Zor ve Cicim, 2015). Bu nedenle çocukları düşündürmeye, soru sormaya ve akıl yürütmeye yönelik sınırlı bilgiye sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin hem çocuklardaki mevcut eksik becerileri belirleyemedikleri hem de nitelikli öğrenme ortamları oluşturmada yetersiz oldukları görülmektedir (Kanaki ve Kalogiannakis, 2018). Wassermann'ın (2010) da belirttiği gibi düşünme becerileri eğitiminde öğretmenin yeterliliği programın sonuçlarını etkileyen en temel bileşendir. Öğretmenin sınıf içindeki düşünme becerisi gelişimini desteklemeye yönelik etkinlikler tasarlayabilmesi, uygun eğitim yöntemlerini kullanması bu becerilerin geliştirilmesinde önemli etkenlerden biridir (Ritchhart, Turner, Hadar, 2009; Tebbs, 2010; Zhang, 2006).

Okul öncesi dönemin bireyin gelişimi açısından önemli bir yeri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin eğitime yönelik kendini geliştirmesi, oluşturacakları öğrenme ortamlarının etkileşimli ve donanımlı olmasını sağlayacaktır (Tok, 2008). Bu nedenle etkili bir düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmenlerine kazandırılması okul öncesi eğitimi büyük oranda destekleyecektir. Öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine önemli katkıları olacaktır. Son yıllarda öğretmenlere yönelik düşünme becerileri eğitimleri arasında en göze çarpan eğitim *Çocuklar İçin Felsefe (P4C)* eğitimidir. Çocuklarla felsefe eğitimini alan ve almayan öğretmenlerin sınıflarında

düşünme becerileri eğitime yönelik yeterliliklerini, bu süreçteki güçlü ve eksik yönlerini belirlemek oldukça büyük bir öneme sahiptir. Dolayısıyla bu araştırmanın konusu, Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin eğitime yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılması olarak belirlenmiştir.

A.Problem Cümlesi

Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin eğitime yönelik pedagojik alan bilgileri nasıldır?

B.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin eğitime yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılmasıdır.

C.Araştırmanın Önemi

Düşünmek, herhangi bir bilgiye ulaşmanın ilk ve en kolay adımıdır. Oysa düşünme kabiliyeti insanda kendiliğinden gelişme göstermez; işlenmesi ve geliştirilmesi gerekir. Araştırmacı ve sorgulayıcı bir zihin, herhangi bir bilgiye sahip olmaktan çok daha fazla önem arz etmektedir. Bu nedenle sürekli bir arayış ve sorgulama içerisinde olan erken çocukluk dönemindeki çocukların kendilerini tanımak ve becerilerini geliştirmek için izleyecekleri en etkili yol, bağımsız ve çok yönlü düşünebilmektir. Son yıllarda, çocukların herhangi bir gelişmenin, davranışın, buluşların ve yeniliğin temeline ulaşmak için gerekli olan eleştirel düşünceye veya üst düzey düşünmeye hazır olmaları gerektiği konusunda artan bir farkındalık olduğu görülmektedir (Mirioğlu, 2002). Akman ve Şahin (2018) erken çocukluk döneminde düşünme, düşüncenin nasıl gelişeceği ve temel düşünme becerileri konularında genel bir çerçeve ortaya koymaya çalışmıştır. Düşünme becerileri arasından; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, ıraksak-yakınsak düşünme, analogi, problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerilerini ele almışlardır. Yaptıkları araştırmada, bu becerilerden erken çocukluk döneminde en çok kullanılanlar olan yaratıcı düşünme,

problem çözüme ve eleştirel düşünme becerilerinin, etkili bir düşünme eğitimi ile öğretmenler tarafından desteklemesi gereken önemli alanlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çocuklar yetişkinlerden farklı olarak yeni karşılaştıkları olaylara daha rahat ve kolay uyum sağlarlar. Bu nedenle okul öncesi dönemde farklı uyarıcılarla ve düşünme yöntemleriyle karşılaşabilecekleri nitelikli eğitim ortamlarının sağlanması oldukça önemlidir. Çocukların düşünce gelişimini desteklemek ve öğrenmeye, sorgulamaya karşı çok daha istekli olabilmeleri için onlara etkili ve zengin içeriğe sahip öğrenme ortamları sunulmalıdır (Güneş, 2012). Bu bağlamda, düşünme becerilerini geliştirecek özellikteki eğitim programlarının uygulanması giderek önemli hale gelmiştir (Trickey ve Topping, 2004). Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde bireyin ve toplumun ilerlemesinde önemli bir yere sahip olan okul öncesi dönemin aynı zamanda eğitim alanında da kritik bir süreç olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde elde edilen davranışların önemli bölümünün ileriki yıllarda, kişinin değer yargıları, tavırları, kişilik, alışkanlık gibi insani değerlerini etkilemesinin yanında sözel olarak kendilerini ifade edebilmelerine, olay ve durumlar hakkında fikirlerini rahatlıkla değerlendirmelerine, yaşadıkları topluma karşı duyarlı ve ilgili bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır (Levy, Baruch ve Mevarech, 2013). Bu becerileri geliştirici çalışmalar verilen eğitimin amacına ulaşmasında en büyük katkıyı sağlayan unsurlardan birisidir.

Müfredatta okul öncesi eğitimin nitelikli uyarıların, zengin dil etkileşimlerinin, pozitif sosyal ve duygusal yaşantıların çocuğa sunulduğu ve çocuğa bağımsızlık fırsatı verildiği bir ortam sunması gerektiği belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Walsh vd. (2007) 4-5 yaş çocuklarını düşünmeye yönlendirmenin en iyi yöntemlerinden birinin pratik bir bakış açısıyla çocukların ilgi ve isteklerine bağlı oyun temelli okul öncesi eğitim programından faydalanmak olduğunu, programın açık uçlu ve esnek olmasını, aynı zamanda çocuklara seçim özgürlüğü bırakmasını ve çok yönlü düşüncelerini desteklemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Düşünme becerileri, öğrenilebilen, farklı bakış açılarıyla yapılandırılabilen ve bireylerin öznel yönlerini geliştirebilen bir yapıya sahip olduğu için eğitim verilerek geliştirilebilir (Smith, 2002). Tüm bu önemler dikkate alındığında P4C yaklaşımının okul öncesi eğitim programıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Direk'e (2002) göre, P4C eğitiminin çıkış noktası *düşünme ve dil arasındaki ilişki* olarak tanımlanır ve en genel amaçlardan biri; soru sorma, dinleme ve okuma gibi eylemlerle çocuklarda dil kullanma becerisini geliştirerek düşünmeyi desteklemektir. Dil geliştirmek, bağımsız düşünme ve işbirliğine dayalı öğrenme küçük çocuklar için temel görevlerdir ve bu konu birçok ülkede 3-7 yaş arası çocuklar için okul öncesi etkinliklerin odak noktası haline gelmiştir (Fisher 2001; Goh, Yamauchi ve Ratliffe 2012; Taggart, Ridley, Rudd ve Benefield 2005). Buna bağlı olarak okul öncesi programında yer alabilecek düşünme becerilerine yönelik çalışmaların temel amacı; çocukların sağlıklı bir şekilde düşünebilmelerine, düşündüklerini doğru ve anlamlı bir biçimde dile getirmelerine yardımcı olmaktır. Bu konuda yapılmış olan araştırma sonuçları, düşünme becerilerine yönelik P4C çalışmalarının okul öncesi çocuklara dil gelişimi ve bilişsel gelişim alanında (Gasparatou ve Kampeza, 2012; Boyacı vd. 2018), aynı zamanda sosyal duygusal gelişim alanında katkı sağladığını göstermiştir (Burroughs ve Tunçdemir, 2017). Dası, Quintanilla ve Daniel (2013) sınıf ortamlarında yapılan etkili düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların duyguyu anlayabilme becerisine ve sosyal becerilere etkisini incelediği çalışmada, belirlenen becerilerde anlamlı düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar gösteriyor ki okul öncesi dönemde çocuğa sunulan fırsatlar çocuğu sorgulamaya, muhakeme etmeye ve aynı zamanda akıl yürütmeye yönlendirerek, bilgiyi organize edip anlamlandırmaya, bu anlamlar arasında ilişki kurmaya ve problem çözmeye katkı sağlamaktadır. Şüphesiz ki bu becerilerin kazanılmasında öğrenme ortamlarında yer alan okul öncesi öğretmenleri anahtar rol oynamaktadır (Özbey ve Alisinanoğlu, 2006). Eğer çocuklar düşünmeye cesaretlendirilir ve kendi fikirlerini üretmeleri için teşvik edilirse (Mattsura, 2005) ilerleyen yıllarda fikirlerini açıkça ifade etmeyi, görüşlerini başkalarıyla tartışmayı ve hayata geniş açılardan bakabilmeyi öğrenecektir (Wartenberg, 2009; Ögüt, 2019).

Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişimi için etkili bir düşünme eğitime yönelik programının hazırlanmasının yanında öğretmenlerin bu alandaki kişisel girişim ve çabaları da düşünme becerilerini çocuklara kazandırmada etkili yollardan biridir. Öğretmenlerin bu becerinin etkili bir şekilde öğretilmesine önem vermesi ve amaca uygun olarak sınıf içi çalışmalar yapması yararlı olacaktır. Eğitimin niteliğini belirleyen birçok değişken vardır ve bu değişkenlerden biri de öğretmenin niteliğidir (Vessman ve Hanushek, 2007). Öğretmen sınıf atmosferini düşünme becerisini

destekleyecek hale dönüştürebilmelidir. Kullandığı yöntemler sayesinde her çocukta farklı fikirleri harekete geçirebilmeli ve sorular yoluyla çocukları farklı düşüncelerle tanıştılabilmelidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerini nitelikli bir düşünme ortamı oluşturmaları için öğretmenleri ihtiyaç duyabilecekleri pedagojik yeterlilikler açısından desteklemek gereklidir (Alisinanoglu vd. 2012). Literatürde öğretmen özellikleriyle ilgili yapılan çalışmaların, programın sonuçlarını etkileyen temel unsurlardan birisi olduğu görülmektedir (Alwehaibi, 2012; Barak ve Shakhman, 2008; McGregor, 2007; Krishan, 2010). Bu açıdan düşünüldüğünde toplumun geleceğini yetiştiren öğretmenlerin, hem alan bilgisi bakımından hem de pedagojik yeterlilikleri bakımından en iyi şekilde kendilerini geliştirmeleri büyük öneme sahiptir.

Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili uluslararası literatüre bakıldığında bu alan, *Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)* başlığı altında ele alınır ve öğretmenin sahip olması gereken belirli bilgi alanı olarak tanımlanır (Shulman, 1987). Shulman, (1986) pedagojik alan bilgisini, *kayıp paradigma* olarak belirterek, belirli bir konunun öğretilmesinde en etkili yolları, en güçlü örnekleri, açıklamaları ve resimleri içermekte olan, ayrıca konunun başkaları tarafından daha açık olabilmesi için o konunun içeriğini gösterme ve formüle etme yolları şeklinde tanımlamıştır. Bir öğretmenin alan bilgisinin istenilen düzeyde olması onu iyi bir eğitimci olarak bir adım öne taşıyabilir fakat alan bilgisinin yeterli olması nitelikli bir eğitim için yeterli gelmemektedir (Ball, Thames ve Phelps, 2008). Öğretmenin neyi bildiğinden çok bildiğini nasıl öğrettiği asıl önemli olanıdır (Shulman, 1986). Öğretmen yeterlilikleri konusunda yapılan çalışmaların çoğu öğretmenlerin pedagojik alan bilgisine ve konu alanı bilgisine (*KAB*) yoğunlaşmaktadır (Voss, Kunter ve Baumert, 2011; König, 2013). Aynı zamanda uluslararası literatürde farklı konularda PAB araştırmalarına yer verildiği ve bu araştırmaların daha çok fen bilgisi ve matematik konuları özelinde şekillendiği görülmektedir (Lee vd. 2007; Dawkins vd. 2008; Anders ve Rossbach, 2015). Sunulan çalışmalar katılımcı yönünden ele alındığında ise araştırmaların daha çok fen bilgisi öğretmen ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin PAB düzeylerinin seviyesi, gelişim ve PAB bileşenlerinin etkileşimi açısından literatürde bir boşluk olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin düşünme becerilerinin eğitimine yönelik sahip olması gereken *pedagojik alan bilgilerini (PAB)* araştıran hiçbir araştırmaya rastlanmazken, okul öncesi dönemden bağımsız olarak, öğretmenlerin düşünme becerilerinin eğitimine yönelik pedagojik yeterlilik (Ansori,

2019) ve pedagojik yaklaşım düzeylerini (Baumfield, 2006) içeren birer çalışmaya ulaşılmıştır. Ulusal kaynakların ise uluslararası alan yazınla paralellik gösterdiği, okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan pedagojik alan bilgisi çalışmalarında daha çok öğretmenlerin fen ve matematik eğitime yönelik alan bilgileri ve yeterlilikleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Demirbaş, 2019; Kutluca ve Aşar, 2021; Nacar ve Kutluca, 2020; Dağlı, 2019). Bu alanda okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik PAB'lerinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Var olan çalışmaların okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik görüşleri ve tutumları ile sınırlı olduğu görülmektedir (Mutlu ve Aktan, 2011; Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017; Sa-U ve Rahman, 2008).

Ülkemizde uygulanan *Okul Öncesi Eğitimi Programı* 'nda çocukların *problem çözme, akıl yürütme, sorumluluk üstlenme ve yaratıcılık* gibi düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemi her geçen yıl vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Düşünme becerilerine yönelik yapılan araştırmaların bu önem doğrultusunda artması ve düşünme eğitiminin kuşkusuz olarak eğitim programlarında yer alması gerekmektedir. Düşünme becerilerinin eğitimi konusunda öğretmenleri ele alan uluslararası araştırmalara bakıldığında, okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmaların (Robson ve Hargreaves, 2005; Birbili, 2013) sınırlı olduğu, düşünme becerilerinin öğretilmesi ve öğretmen görüşlerine yönelik olarak farklı branşlardaki öğretmenlerle çalışıldığı (Jones, 2008; Li, 2011; Retnawati vd. 2018; Ansori, 2019) sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların erken yaşlardan itibaren düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusu önemli hale geldikçe, pek çok ülke eğitim programlarında düşünme eğitime yer verirken (Keskin, 2009) bugün dünyanın pek çok farklı ülkesinde düşünme eğitimi programları kullanılmaktadır. Bu programlardan biri de *Çocuklar için Felsefe* dir. Literatür incelendiğinde bu alanda yurt dışında geniş çapta araştırmaların yapıldığı ve hem yurt içerisinde hem de yurt dışında yapılan çalışmaların örneklemine çoğunlukla çocukların oluşturduğu görülmektedir. Fakat düşünme becerilerinin eğitime yönelik geliştirilen *Çocuklar İçin Felsefe (P4C)* yaklaşımını içeren ve konu alanıyla ilişkilendirilen hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt içinde yapılan ve örneklemi çocuklardan oluşan araştırmaların daha çok çocuklar için felsefe yaklaşımının farklı becerilerle ilişkisel boyutunu ele aldığı (Taş, 2017; Boyacı vd. 2018; Dirican, 2018; Işıklar, 2019) ve bu alanda sınırlı kaldığı görülmektedir. Uluslararası literatürde de yapılan çalışmaların çoğunlukla çocuklar için felsefe eğitiminin farklı becerilere etkisi

üzerine yoğunlaştığı ve çalışma grubunun çocuklardan oluştuğu görülmektedir (Jahani, Nodehi ve Akbari, 2016; Gasparatou ve Kampeza, 2012; Penell, 2012). Oysaki etkili bir düşünme eğitiminden bahsedebilmek için bu alanda kendini geliştirmiş, düşünme ve sorgulama sürecini sınıf ortamına yansıtabilen nitelikli öğretmenlerin varlığı yadsınamaz bir gerçektir.

Tüm bu bilgiler ışığında, çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin eğitimine yönelik PAB düzeyleri ve bu bilgiyi uygulamaya ne kadar yansıtabildikleri üzerinde durulmak istenmiştir. Çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri kapsamında eğitim ve eğitim ortamını nasıl geliştirdikleri, düşünme eğitimi hakkındaki inançları, sorgulamayı sınıf ortamlarında nasıl yarattıkları ve bu alandaki pedagojik yeterlilikleri etkili bir öğrenme ortamı için oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Çalışmanın, öğretmenlerin düşünme eğitimi kapsamında aldıkları eğitimleri sınıf ortamlarına nasıl ve ne derecede uygulayabildikleri, öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin çocuklarla felsefe eğitimi alıp almama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı hakkında önemli ipuçları verebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini akademik anlamda geliştirmelerini ve eksiklikleri görebilmelerini sağlayabileceği için çalışmanın sonucunun faydalı olabileceği ön görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı: Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin eğitimine yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılmasıdır.

D.Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin içerik gösterimi (öğretim etkinlik planı) ve PAB görüşme sorularına samimi, objektif yanıtlar verdiği,
- Katılımcıların veri toplama sürecinde tüm etkinliklere etkin katılım sağladıkları,
- Araştırmaya katılan farklı deneyim ve eğitim bilgisine sahip okul öncesi öğretmenlerinin, eğitim sürecinde kendi fikirlerini özgün olarak ortaya koydukları,

- Kontrol edilemeyen değişkenlerin tüm katılımcıları ve grupları eşit düzeyde etkilediği,
- Veri toplama sürecini yer alan araştırmacıların tüm katılımcılara tarafsız bir şekilde davrandığı varsayılmıştır.

E.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2020-2021 eğitim yılı,
- İstanbul ili Kadıköy ve Maltepe semtlerinde bulunan özel/devlet anaokullarında görev yapmakta olan Çocuklarla Felsefe Eğitici Eğitimi alan üç ve almayan üç olmak üzere farklı kıdemlere sahip altı kadın okul öncesi öğretmeni,
- Seçilen konu alanları özelinde ve elde edilen verilerin yalnızca araştırmaya dâhil edilen çalışma grubundan elde edilmiş olmasıyla,
- Her öğretmen için ayrılan 2 saatle, toplamda 12 saat ve 3 hafta süre ile,
- Öğretim Etkinlik Planı, öğretmenler tarafından hazırlanan tek etkinlikle sınırlıdır.

F.Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun tüm gelişim alanlarının farklı yönlerle desteklendiği, yaşam boyu devam edecek olan eğitim hayatının başlangıcı olan, önceden planlanan bir program çerçevesinde uygulanan ve çocuğu ilköğretime hazırlayan temel eğitim sürecidir.

Çocuklarla Felsefe: Çocuklara nasıl daha iyi öğrenip düşünebilecekleri konusunda rehberlik yapan, farklı bakış açıları kazandırmayı hedefleyen ve çocuklara farklı bakış açıları kazandıran bir düşünme eğitimi programıdır.

Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) : Herhangi bir konuyu farklı kişiler için anlaşılır hale getirmeyi hedefleyen ve alanın uzmanını eğitimciden ayıran bilgi türüdür.

Düşünme Becerileri: Bireyde temel işleme, problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme bileşenlerini kapsayan ve aşamalı olarak ele alınan düşünsel faaliyetlerdir.



II.KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm, araştırmanın temelini oluşturan okul öncesi dönem ve önemi, okul öncesi dönemde düşünme becerileri, düşünme becerileri eğitiminin önemi, amacı ve türleri, çocuklar için felsefe yaklaşımı, bu yaklaşımın amaçları, uygulama yöntemi ve çocuğa katkıları, okul öncesi dönemde öğretmenin rolü ve pedagojik alan bilgisinin ne olduğu farklı modellerle ele alınarak açıklanmıştır. Aynı zamanda, çalışmanın konusuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatürde yer alan araştırmalara, kronolojik sıraya uygun olarak yer verilmiştir.

A.Okul Öncesi Dönem ve Önemi

Günümüzde var olan eğitim kademeleri içerisinde en önemli ve temel basamağı okul öncesi dönem oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem, çocukların gelecekteki yaşamlarında önemli rol oynayan, fiziksel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı, aynı zamanda kişiliğin oluşturulduğu 36-72 aylık süreyi kapsamaktadır (Tombak, 2014). Çocukların kişisel özelliklerine ve gelişim basamaklarına uygun birçok çevresel uyarıcı sağlayan, aynı zamanda onları ilköğretime hazırlayan bir eğitim süreci olması açısından okul öncesi eğitim büyük bir önem taşımaktadır (Gullberg vd. 2018). Okul öncesi dönemde çocuk, tüm becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmesi, sağlıklı bir kişilik oluşturması ve kendine güveninin yeterli düzeyde olması için birçok alanda desteklenip rehberlik edilmeye ihtiyaç duyar. Bu ihtiyaçlar en iyi şekilde düzenlenen, sistemli bir okul öncesi eğitimden geçmektedir. Yaşamın ilk yıllarını içerisinde barındıran okul öncesi dönem, çocukların geleceğini biçimlendirmektedir (Trundle ve Saçkes, 2012). Buna bağlı olarak etkili bir okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal tüm gelişim alanlarını destekleyerek, çocukları ilerleyen yaşantılarında daha aktif, çok yönlü düşünebilen ve üretmekten mutlu olan bireyler olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Hayatın ilk altı yılını içeren okul öncesi dönem çocukların gelişimlerinin en hızlı ilerleme gösterdiği ve çevreye karşı iletişime en açık olduğu yıllar olarak bilinmektedir. Bireyler için yaşamın ilk altı yılını içeren bu dönemin, çocuğun tüm gelişim alanlarını ve gelecek yıllarını etkilediği, tıp ve eğitim alanında yapılan araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Okul öncesi dönem sadece birey için değil aynı zamanda toplum içinde önemli bir yere sahiptir. Topluma yönelik olarak yapılan çalışmalarda, gelişmiş ülkelerin okul öncesi eğitimden yararlanma durumuna bakıldığında bu ülkelerde okul öncesi eğitime çok önem verildiği ve faydalanma oranının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitime yönelik olarak sürekli yeni çalışmalar ve projeler yapılarak eğitimde kalitenin ve verimin yükselmesi sağlanmaktadır (Aksu vd. 2004). Çocuklar için kritik dönemlerin başında gelen okul öncesi dönemde, çocuğun uyarıcıların çok olduğu bir ortamda çeşitli öğrenme deneyimleri yaşaması ve bu deneyimlerin gelişim alanlarını desteklemesi, okul öncesi eğitimin önemini arttırmakla birlikte yaygınlaşmasını sağlamıştır. Okul öncesi dönemde çocukların beyin gelişiminin diğer yıllara oranla çok daha hızlı olduğu ve büyük bir kısmının tamamladığı bilinmektedir. Hughes, (2010) okul öncesi dönemde çocukların beyin gelişimin büyük oranda geliştiğini, gelecek dönem için davranışların, alışkanlıkların ve değerlerinin oluşumunda büyük bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Çocuğun beyin gelişimiyle birlikte bilişinin gelişmeye başlamasıyla akıl yürütme, kendini düzenleme, konumsal ilişkileri kavrayabilme, sıralama, grupta, ayırt etme ve karşılaştırma becerilerinde gelişmeler görülür (Akyol ve Didin, 2017). Beyin gelişiminin oldukça hızlı olduğu ilk yıllarda çevreyle kurulan etkili iletişim hali ve zengin uyarıcılar büyük bir öneme sahiptir. Çocukların sosyal ortamları, onların beyin gelişiminde temel etken olurken, keşfederek öğrenmesinde ve kendini gerçekleştirmesinde güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (MEB, 2013). Bu sebeple çocuğun sosyal çevresinde yer alan ebeveynleri ve öğretmenleri, çocukların kendilerini tanımalarına, var olan yeteneklerini keşfetmelerine destek olmalıdır (Sürmen, 2011).

Günümüzde, okul öncesi eğitimin ne denli gerekli olduğu ve bireyin eğitiminde vazgeçilmez bir basamak olduğuna dair görüşlerin yaygınlaştığı görülmektedir (Yapıcı ve Ulu, 2010). Ailenin böylesine etkili materyallere sahip, akran etkileşimiyle sosyalleşme imkânı sunan öğrenme ortamını çocuğa sunması oldukça zordur. Nitelikli bir eğitimi çocuklara sunan okul öncesi eğitim kurumları çeşitli ve zengin içeriğe sahip

etkinlikler ile çocuğu topluma, yaşama ve eğitim hayatına hazırlama konusunda aileye yardımcı konumdadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002; Kandır, 2001; Poyraz ve Dere, 2003; Senemoğlu, 2004). Yaşamın ilk yıllarını şekillendiren (Trundle ve Saçkes, 2015) okul öncesi eğitim ortamları sayesinde çocuk, doğasında var olan merak ve araştırma duygusunu karşılayarak, kendi yaşıtları ile paylaşım içerisinde, eğitimsel yönden doyurucu ortam ihtiyacını karşılar (Magnuson, Ruhm ve Waldfogel, 2005). Günümüz şartlarında zamanının büyük bir bölümünü evinde, ebeveynleriyle ve genellikle sosyal ortamdan uzak geçiren çocuklar, okul öncesi eğitim kurumları sayesinde yaşıtlarına uygun yaşantılar geçirerek gelişimlerini destekler (Yeşilyurt, 2011). Etkili akran iletişimine sahip ortamlar içine dâhil olur. Farklı ortamlarda sosyalleşme örneklerini deneyimleme imkânı bulur ve benzeri kazanımlar elde edebilir (Bakken, Brown ve Downing, 2017). Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde çocuğa uygun ortam sağlandığında ve gelişim alanları desteklendiğinde çocuğun öğrenme kapasitesinin hızla gelişeceğini gözler önüne sermiştir (Black vd. 2016; Evans, 2015). Aynı zamanda okul öncesi eğitim ortamlarının yaşam boyu etkisini inceleyen araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim ortamlarında deneyim kazanan çocukların; eğitim yaşantılarına çok daha uzun süreli devam ettiği ve bu çocukların liseden mezun olma oranlarının çok daha yüksek olduğu görölmektedir. Bağımlılık yapıcı maddelerin kullanımının da daha az oranda olduğu görölmektedir (Schweinhart, 2007). Fan ve Chen, (2001) okul öncesi dönemde çocuğun sosyo-duygusal açıdan uyumlu olmasının yanında zihinsel ve akademik gelişiminin, çocuklukta deneyimlediği sosyal becerilerini güçlü hale getirecek yaşantılarla çok yakın ilişki içinde olduğunu, buna bağlı olarak bu yaşantı süreci içerisinden geçmeyen okul öncesi çocuklarının, ilkokul döneminde ve yetişkinlikte yüksek risk altında bulunduklarını belirtmektedirler.

Okul öncesi eğitimin genel amaçlarından biri de çocuğu ilköğretime hazırlamak ve gelecek döneme ait hazırbulunuşluk seviyesini yükseltmektir. Son yıllarda, okul öncesi eğitimin ilköğretime geçişte önemli bir basamak olduğu görüşü yaygın olarak karşımıza çıkmakta ve araştırmalara konu olmaktadır. Erkan ve Kırcı, (2010) okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıfa giden öğrencilerin okula hazır bulunuşluklarına yönelik etkisini araştırmış ve 0-6 yaş içerisinde alınan okul öncesi eğitimin çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan başka bir araştırmada ise okul öncesi eğitim alan çocukların

almayan çocuklara göre ilköğretim sürecine daha donanımlı başladıkları ve okul öncesi eğitim alan çocukların sonraki okul sürecine uyumunun çok daha kolay olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Yoleri ve Tanış, 2014). Ayrıca okul öncesi dönemde eğitim alan çocukların duyuşsal, sosyal, zihinsel, fiziksel ve dil gelişimi açısından akranlarına oranla çok daha yeterli oldukları da ortaya çıkmıştır (Areljung, 2019). Tüm bu etkenler dikkate alındığında okul öncesi dönemde çocuğa sunulan kaliteli bir okul öncesi eğitimin bireyin tüm gelişim alanlarında ilerlemesinde ve yetişmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de okul öncesi eğitime gösterilen özen ve verilen önem her yıl daha da artmaktadır. Dünya ile birlikte ülkemizde de okul öncesi eğitim üzerine yapılan yenilikler takip edilmekte ve bu yeniliklere bağlı olarak eğitim standartları güncellenmektedir. Ülkemizde okul öncesi eğitim programı gelişen ve çeşitlenen yeni konular ışığında güncellenerek son halini 2013 yılında almıştır. Hazırlanan yeni programda okul öncesi eğitimin temel amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

- Çocukların zihinsel, fiziksel, duygusal gelişimini destekleyerek ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Çocukları ilköğretime hazır hale getirmek,
- Koşulları iyi olmayan ailelerden ve sosyal çevreden gelen çocuklar için elverişli yetişme ortamı sağlamak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını desteklemek (MEB, 2013).

Çocukların sosyal gelişimleri desteklenerek günlük yaşantılarında kullanacakları temel kavramlar onlara öğretilerek, bu kritik dönemde çocuklara sunulacak nitelikli okul öncesi eğitim programının tüm gelişim alanlarını destekleyen, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik oluşturulmuş bir program olması gerekmektedir (İnan ve Tabuk, 2018). Öğrenmenin hızlı bir şekilde gerçekleşerek çocukların gelişimlerine büyük katkıları olan okul öncesi dönemde hazırlanacak olan eğitim programları çocuklar için hayati bir konumdadır. Okul öncesi dönemi içine alan erken çocukluk döneminde en önemli noktalardan biri eğitim ortamlarındaki oyun temelli yaklaşım ve öğretimin çocuk merkezli pedagojik stratejilerle çeşitlendirilmesidir (Larimore, 2020). Bu dönemde çocuklara sunulacak fiziki ortamlarla, çocukların bilişsel gelişimleri başta olmak üzere tüm motor becerileri en iyi şekilde desteklenmeli ve çocukların ilerleyen yıllarda yaşama hazır hale gelmeleri sağlanmalıdır. Tüm bu sebepler doğrultusunda

kaliteli, sağlıklı ve her yönüyle etkili bir yaşam sürebilmek için okul öncesi dönem bireyler adına önemli bir konumdur.

B.Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerileri

Düşünme insan yaşamında var olan en doğal olgulardan biridir. Bireyler düşünerek ve sorgulayarak yaşamlarına yön verirler. Bireyin sahip olduğu düşünebilme becerisi duygu, düşünce, istek ve inançların tümünü içine almaktadır. İnsan düşünerek kendi zihinsel yapılarını oluşturur ve bu sayede becerilerinin farkına vararak bu becerileri nasıl kullanacağını planlar. Düşünme ile beraber gelen düşünmeye ait beceriler doğuştan gelerek zamanla gelişir ve bireyin yaşantısına yön verir. Bu sebeple nitelikli bir yaşam oluşturmak için sağlıklı ve etkili bir düşünme yapısı oluşturmak çok önemlidir (Sternberg ve Grigorenko, 2000). Lipman (2003) düşünmeyi; farklılıkları, ilişkileri bulma veya yeniden yapılandırma süreci olarak adlandırır. Lipman gibi birçok düşünür düşünmenin yeniden yapılandırma süreci olduğu konusunda hemfikirken düşünme üzerine yapılan birçok farklı tanım mevcuttur. Fakat günümüzde en çok kabul gören tanımlaması ile düşünme; bir yargıya varmak amacıyla teorileri, bilgileri kavramları araştırmak, ayırt etmek ve aralarında ilişkilere bakarak yeni ve farklı fikirler üretme işlemidir. Bu işlemlerin sonunda ortaya çıkan zihinsel ürün ise düşünce olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). Düşünme ile birlikte insanda olması gereken bazı becerilerden söz edilirken bu beceriler düşünme becerileri adı altında toplanmaktadır. McGuiness'e (2000) göre düşünme becerileri; bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi düzenleme ve analizini gerçekleştirme, neden-sonuç ilişkisi kurarak problem çözme, varsayımları değerlendirme, amaçları oluşturma ve planlama yapma, gözlem, karar verme ve uygulamayı kapsamaktadır. Bireyin ilerleyen yaşamında kritik bir yere sahip olan düşünme becerilerinin temellerinin, bireyde en önemli dönemlerin başında gelen erken çocukluk döneminde atılması gerektiği görüşünün var olduğu bilinmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında, düşünme becerilerinin desteklemeye ve geliştirmeye çocukluk yıllarında başlanması görüşü hâkimdir (Küçük, 2008; Dainel ve Gagnon, 2012; Vansieleghem, 2005; Bertram ve Pascal, 2002).

Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren çevresini anlamlandırmaya, sorgulamaya ve tanımaya çalışmaktadır. Bu durum süreç içerisinde birçok olguyla beraber gelişir ve düşünmenin temellerini oluşturur. Çocuklar günlük yaşamda

karşılaştıkları birçok durum ve olay karşısında neler yapabileceğini belirlemek ve uygulamaya dökmek için düşüncelerinden faydalanır ve düşünceleri onlara yol gösterici olur. Hayatımızın her aşamasında var olan düşünme, öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir (De Bono, 2007). Öğrenmenin ve gelişmenin en temelinde yer alan ve yadsınamaz bir öneme sahip okul öncesi dönem bireyde var olan düşünme potansiyelini ortaya çıkarmak ve bu beceriyi geliştirmek için kritik dönemlerden biridir. Kant, (2006) erken yaşlardan itibaren çocukların düşünmeyi öğrenmesinin büyük önem taşıdığını belirtmiştir. Geçmişten bugüne düşünme üzerine varılan en önemli noktalardan biri, okul öncesi dönemi içerisine alan 0-6 yaş arası yıllarda düşünme becerilerinin eğitimi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek ve düşünmeyi etkili kılmanın gerekliliğidir. Çünkü bu dönemde çocuk, bedensel ve zihinsel gelişiminin en hızlı olduğu dönem içerisinde. Çocuklar gelişmeye ve üretmeye en açık olduğu okul öncesi dönemde düşünmeye yönlendirilirse, ilerleyen yıllar anlamlı kararlar verebilen, problem çözen, empati kurabilen ve düşünme becerilerini üst düzeyde kullanabilen kişiler olarak karşımıza çıkacaktır (Sternberg ve Swerling, 2002).

Çocuklar kendi davranışlarına karar verirken düşünerek davranışı sergilemede oldukça yeteneklidir ve çevresinde meydana gelen olayları gözlemleyerek bilgi sahibi olur. Çocuklar kişisel istekleri doğrultusunda kavrama, geçmişe ve geleceğe ait bilişsel imgelerini geliştirme, deneyim ve bilgilerini kullanarak diğer davranışlarına aktarma yeteneğine sahiptir. (Siegler ve Wagner Alibali, 2005; Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Erken çocukluk döneminde çocukların nasıl düşündükleri ve düşünce gelişiminin nasıl şekillendiği geçmişten günümüze birçok araştırmaya konu olmuştur. Araştırmacıların bazıları düşünme becerileri eğitiminde yalnızca bilişsel becerilere odaklanırken bazıları biliş ötesi beceriler ve duyuşsal becerilere odaklanmıştır (Moseley, 2005). Bu alanda yapılan ve geniş çevrelerce kabul edilen araştırmalardan biri Jean Piaget' e aittir. Jean Piaget, çocukta var olan düşünce gelişimini *otistik, benmerkezci ve sosyal düşünme* olarak ayırmıştır. Ona göre, otistik düşünce daha çok bebeklik döneminde görülen düşünce çeşididir ve gerçeklikten uzaktır. Bu nedenle çocuk imgelerle kendi gerçekliğini oluşturur. Benmerkezci düşünce ise çocuğun sosyal ve otistik düşünme aşamaları arasında geçen süreyi kapsamaktadır. Benmerkezci düşünme biçimi zamanla olgunlaşmaya başlayarak yerini sosyal düşünme biçimine bırakır. Piaget'nin savunduğu bu görüşe karşı çıkan Vygotsky, benmerkezci düşünme biçiminin ilerleyen

yıllarda kaybolmadığını ve sosyal düşünmeye dönüşmediğini belirterek, çocuklarda sosyal düşüncenin bebeklik döneminden itibaren var olduğunu, yıllar içerisinde soyut düşünce tarzının gelişerek içsel düşünceye dönüştüğünü savunmuştur (Erdener, 2009). Vygotsky' ye göre çocuk üç yaşından sonra benmerkezci konuşma evresine geçerek dili problem çözmede kullanmaya başlar ve bu durum sosyal çevresinin ona söylediklerini içselleştirmesiyle oluşur (Bee ve Boyd, 2009). Bu teoriye göre somut nesneler ve dışsal uyarıcılar aracılığıyla çocuk duyu-motor dönemdeki düşünce yapısından görsel temsili düşünce yapısına geçiş yapmaya başlamaktadır. Sosyal uyarıcılar aynı zamanda çocukların düşüncelerini izleme, farklı durumlara yansıtma ve üst bilişsel becerilere ulaşmalarına kolaylık sağlar (Bodrova ve Leong, 2013).

Piaget, bebeklerin düşünme yapılarının iki yaşa doğru sembolik olduğunu belirterek çocukların görmedikleri nesne, olay ve kişilere karşı onlara yönelik semboller geliştirdiğini belirtmektedir (Senemoğlu, 2010). Bu evrenin ardından gelen 2-5 yaş arası dönemde çocuklar düşünme yapıları oluşturmada oldukça ileri bir konuma gelir. İlkel döngüsel hareketler ortadan kalkarak deneme yanılma yöntemiyle problemlerini çözmeye değil düşünerek problem çözmeye başlamaktadır. Göz önünde olmayan nesne ve insanlar hakkında derinlemesine düşünerek hayal edebilirken, onlar hakkında akıl yürütmeye başlamaktadır (Trawick-Smith, 2014). Görülmektedir ki çocukların düşünme becerileri zihinsel becerilerinin ve deneyimlerinin artmasıyla gelişip dönüşmektedir. Çocuklar etkili bir öğrenici ve düşünen rolünderken bilgiye nesneler ve düşüncelerle etkileşime girerek ulaşırlar; sordukları sorularla bilgiye ulaşmaya çalışır ve çok erken yaşlardan itibaren düşünmeyi amaç haline getirirler (Atak, 2017). Çocuklarda doğumdan itibaren var olan bu düşünce yapılarına hizmet etmek, düşüncelerini geliştirmek ve desteklemek ilk sosyal çevresi olan aileye sonrasında ise çevresindeki eğitimcilere düşmektedir. Çocukların eğitim hayatında karşılarına ilk çıkan kademe olan okul öncesi eğitim ve hazırlanan program, mevcut zihinsel becerileri geliştirecek çevre koşulunu sağlayarak çocuğu çok yönlü düşünmeye yönelten en önemli dönemlerden biri olmalıdır. Günümüz okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan okul öncesi eğitimin temel ilkelerine bakıldığında bunlardan bazıları çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin, hayal güçlerinin, iletişim becerilerinin geliştirilmesidir (MEB, 2013). Programda yer alan bu ilkeye göre çocuklarda düşünme becerileri okul öncesi dönemde geliştirilmesi gereken bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda düşünme becerilerinin oyun ile

çocuklara sunulmasının en iyi yöntem olduğundan söz edilmiştir. Çünkü çocuklar oyunla öğrenir, tüm deneyimlerini oyun sırasında kullanarak öğrenmelerini gözden geçirir ve derinlemesine düşünme fırsatı yakalar. Kendi düşünce, plan ve sorumluluklarının fark ederek düşünme becerilerini kullanır (Akman ve Şahin, 2018).

Taggart, Ridley, Rudd ve Benefield'a (2005) göre okul öncesi dönemde düşünme becerileri bazı anahtar aşamalar halindedir. Bu aşamalar *bilgi işleme, akıl yürütme, soruşturma, yaratıcı düşünme ve değerlendirme becerileri* olarak tanımlanmaktadır. Bu becerilere baktığımızda;

- **Bilgi İşleme Becerisi:** Çocuklar tarafından bilgiyi bulma, çözümleme, sınıflara ayırma, farklılıkları karşılaştırma ve parça-bütün ilişkisi kurmayı içermektedir.
- **Akıl Yürütme Becerisi:** Çocukların olay ve durumlar karşısında var olan fikirleri üzerinden karar vermelerini sağlamaktadır. Bir konu hakkında ne ve nasıl düşündüklerini ifade ederek değerlendirmeler yapmalarını sağlamaktadır.
- **Soruşturma Becerisi:** Çocukların problemlere yönelik sorular sormalarına neyi nasıl yapacaklarına dair plan oluşturmalarına, probleme tanımlar geliştirmelerine ve probleme yönelik yapılan planlamanın sonucunu ön görerek fikirlerini geliştirmelerini sağlamaktadır.
- **Yaratıcı Düşünme Becerisi:** Çocukların yeni ve özgün fikirlerini geliştirmelerine, hipotezler oluşturmalarına, hayal kurup ve alternatif sonuçlara ulaşmalarına yardımcı olmaktadır.
- **Değerlendirme Becerisi:** Çocukların bir yargı, fikir vb. durumlar karşısında karar vererek yargı yapma sürecidir. Kendi kararlarına varmaları ve güvenmeleri adına önemlidir.

Düşünme becerilerinin ne olduğuna yönelik yapılan çalışmalarda birçok farklı kategori sunulmaktadır. Lipman, (2003) düşünme becerilerini dört farklı kategoride ele almaktadır. Bunlar; *kavramsallaştırma, genelleme, akıl yürütme ve araştırma* olarak belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde düşünce becerilerinin farklı kuramcılar tarafından farklı yaklaşımlarla ele alındığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında, bu dönem çocuklarında düşünme becerileri olarak karşımıza çıkan kavramların *problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme* olduğu görülmektedir. (Taggart vd. 2005; Robson ve Hargreaves, 2007; Butterworth ve Thawaites, 2013). Bu üç düşünme becerisinin yanında diğer düşünme becerileri, birbiriyle ilişkili olarak gelişerek çocukların bilişsel süreçlerinde etkili olmaktadır. Okul öncesi dönemden başlanarak çocukların

düşünmeye yönlendirilmesi ve mevcut kapasitelerini destekleyen, geliştiren ortamların varlığı yadsınamaz bir gerçektir (Anderson, 2017). Çocukların bilişsel süreçlerinin en hızlı olduğu dönem olarak karşılaştığımız okul öncesi dönem birçok gelişim alanında kritik olduğu gibi düşünme becerilerinin geliştirilip desteklenmesi için de oldukça önemlidir. Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocuğun temel becerilerinden olan düşünme becerileri üzerine yoğunlaşmak, etkili bir şekilde nasıl düşüneceklerini çocuklara öğretmek onları birçok yönden geliştirmek ve yaşama daha hazır hale getirmeyi sağlamaktadır.

C.Düşünme Becerileri Eğitimi ve Önemi

Geçmişten günümüze düşünmenin ne olduğu ve nasıl geliştirilebileceği merak konusudur. Fakat düşünmeye ait özellikler genellikle yetişkin bireyler üzerinde konuşularak, araştırmaların bu yönde ilerleme kaydettiği görülmektedir. Okul öncesi dönemde verilecek eğitimin çocuğun hayatında önemli bir yeri olduğu görüşüyle beraber, düşünmeye ve sorgulamaya yönelik eğitimler de yapılan araştırmalarda konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Lipman, (1980) çocuklarla düşünmeye yönelik birçok çalışma yaparak düşünmenin ve düşünmeye ait becerilerin çocuklara öğretilmesi gerektiğini savunan ilk isim olarak bilinmektedir. Öğrencileriyle yaptığı karşılıklı konuşmalar sonucunda düşünmeye yönelik eksik bilgilerin farkına varmış ve sonraki zamanlarda yaptığı çalışmalarla düşünme becerilerinin çok erken dönemlerde bireye kazandırılması gerektiğinin oldukça önemli olduğunu belirlemiştir. Nitekim Perkins (2004) bu görüşe paralel olarak düşünme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren eğitimle birlikte çocuğa verilmesinin gerekliliğine değinmiştir. Birçok insan kendisine yetebilecek temel seviyede düşünebilir fakat belirli yöntem ve tekniklerle bu temel seviyeyi aşabilmektedir (Smith, 2002). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gereken en temel becerilerden birisi düşünme becerileridir. Aubrey ve arkadaşları 2012 yılında Galler ve İngiltere’de düşünme becerileri üzerine yaptıkları bir çalışmada, becerilerin okul öncesi dönemde desteklenmesinin bilişsel gelişim üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur (Aubrey, Ghent ve Kanira, 2012). Erken çocukluk dönemi davranışların ve kişiliğin temelini olduğu, temel bilgi, deneyim, alışkanlık ve bir olaya yönelik tutumların geliştirilmesinde en önemli dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların yeni bilgilere ulaşarak becerilerini geliştirmeye açık olduğu bu dönemde onlara etkili eğitim olanakları sunmak

gelişimlerini ve gelecekteki yaşantılarını sağlıklı bir şekilde desteklemeye yardımcı olacaktır. Değişen dünyayla birlikte çocukta bilginin yapılandırılma süreciyle ilgili tutumlar değişerek gelişmiştir. Günümüz bilgi çağı bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlayarak problem çözme ve bir konu hakkında yeni fikirler üretme becerilerinin olmasını ve düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanmasının gerekliliğini ortaya koymuştur (Walsh, Murphy ve Dunbar, 2007). Bununla birlikte gelişen eğitim yaklaşımlarıyla, çocuklar artık bilgiyi alan değil bilgiyi oluşturan konuma gelmiştir (Akman ve Şahin, 2018). Çocuklar yeni öğrendikleri bilgileri deneyimlerinden yararlanarak tekrar yapılandırır ve tüm bunları yaparken var olan bilişsel süreçleri etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir. Çocukların bilgiyi yapılandırması ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları düşünme becerilerini ne kadar iyi kullanabildikleriyle bağlantılıdır. Bu gereklilik çocukların eğitim süreçleri içerisine düşünme becerilerinin eklenerek bu becerilerin kazandırılmasındaki önemi gözler önüne sermektedir. Düşünme becerilerini kullanmayı öğrenmenin, çocukların özgür düşünerek, demokratik toplum oluşturmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir (Güneş, 2012) ve tüm bu nedenlerle düşünme becerilerinin etkili programlar yoluyla çocuğa kazandırmanın, eğitim sistemleri ve okulun temel işlevi olarak ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir (Beyer, 2010; Fisher, 2005).

Düşünme becerilerinin çocukluktan itibaren yaşamda bütünüyle gerekli ve geliştirilebilecek olduğunu belirten araştırmalar sonucunda kişilerin düşünürken uzman olarak yetişebileceği eğitim programlarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Taş, 2017). Öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesi için düşünme becerilerinin geliştirilmesi çok önemlidir ve bu nedenle eğitim programlarında bu becerilerin sürece dâhil edilmesi fikrinin hâkim olduğu görülmektedir (Rabanos ve Torres, 2012). Ülkemiz düşünme becerilerinin öğretilmesine yönelik eğitim programlarının hazırlanması ve uygulamaya sunulması konusunda çağın gerisinden kalmıştır. Günümüzde yalnızca ABD’de 100’ün üzerinde düşünme eğitimi programı kullanıldığı belirtilmektedir (Wilson, 2000). Bu bölümde literatürde sıklıkla kullanılan düşünme eğitimi programlarına yer verilmiştir.

1. Edward De Bono’nun Düşünme Eğitimi Programı (Cognitive Research Trust (CoRT))

Edward de Bono (1985) tarafından geliştirilen *CoRT düşünme eğitimi programı*, bireylerin var olan düşünme becerilerini geliştirerek, farklı araç ve yöntemler

kullanılmasını amaçlamaktadır. Bu düşünme becerileri eğitimi programı, öğretmen ve öğrenciler için altı basamaklı olup toplamda 60 dersten oluşturulmuştur. Programda yer alan dersler ve alt başlıklar aşağıda yer almaktadır.

- **Genişletme:** Bu bölümdeki dersler, öğrencilerin daha geniş düşünebilmesini amaçlamaktadır. Çocukların geniş bir açıdan bakarak çok yönlü düşünerek eleştirel olmalarına yardımcı olunur.
- **Organizasyon:** Bu bölümdeki dersler bireylere tanıma, karşılaştırma, analiz etme, fark edip seçim yapma gibi düşünme becerilerini kazandırmaya yöneliktir.
- **Etkileşim:** Bu bölümdeki dersler, bireylerin kanıtlarla eleştiri yapmasını, kurallar üzerinde tartışmayı ve doğru veya yanlış olma yollarını içermektedir.
- **Yaratıcılık:** Bu bölümdeki dersler, bireylerin olaylar karşısında daha çok alternatif yollar oluşturarak etkili ve yaratıcı düşünebilmeleri üzerine kurulmuştur.
- **Bilgi-Duygu:** Bu bölümdeki dersler, bilgiye rahat ulaşma, bilgiyi değerlendirme yollarını bireye kazandırma ve inançlar, tutumla, beklentiler gibi duygulara yöneliktir.
- **Tepki:** Bu bölümde ise düşünme üzerine ortaya çıkan eylemin bir tepki ile sonuçlanması bireyden beklenmektedir (McGregor, 2007).

Bu program altı yaşından itibaren eğitim kademelerinin hepsinde uygulanabilmesi bakımından dünyanın birçok ülkesinde sıkça kullanılmaktadır. Programa yönelik araştırma sonuçları, alt ve üst sosyo-ekonomik düzey farklılığı olmadan bu programın öğrenciler üzerinde olumlu izlerinin olduğu yönündedir (De Bono, 2002). Bu düşünme eğitimi programında, birden fazla düşünmeye yönelik etkinlik kullanımıyla bireyin düşünme becerilerini kazanması istenmektedir. Öğrenciler, düşünme düzeylerinin gelişebilmesi için farklı teknikler kullanarak becerilerini gerektiğinde kullanabilecekleri düzeye çıkmaktadır.

2. Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı

Bu program, İsrailli psikolog Reuven Feuerstein ve meslektaşlarının okuldaki akademik konularla ilgili öğrencilerin günlük yaşam becerilerini ilişkilendirerek bir köprü oluşturmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Genel düşünme becerisi geliştirme yaklaşımını temele alarak düzenlenen ilk düşünme becerileri programı

olarak kabul edilebilir (Sedaghat ve Rahmani, 2011). Temelinde özel öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklar özelinde hazırlanan program sonraki yıllarda normal gelişim gösteren çocuklara düşünme beceriler eğitimi yapabilmek adına güncellenmiştir. Program, akademik başarı için önemli bir yere sahip olan kavrama becerisini arttırarak öğrenciyi, pasif alıcıdan aktif alıcı haline getirmektedir. Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Eğitim Programı, 2-3 yıl sürerek toplam on dört farklı etkinlikten oluşur ve öğretmen rehberliğinde sunulmaktadır. Aynı zamanda programda on temel beceri alanını geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunlar;

- Nesne ve olaylar arası ilişki kurabilme
- Sınıflama-Karşılaştırma
- Olayları algılayabilme
- Birleştirme ya da ayırıştırma
- Dürtüsel davranışları engelleme
- Motivasyonun sürekliliği
- Matematiksel verileri anlama
- Genelleme yapabilme
- Sebep-sonuç ilişkisi kurabilme
- Yönergeleri anlama ve dili doğru kullanabilmedir (Dilekli ve Tezci, 2015).

Programın en büyük önemi, eğitilmiş öğretmenlerin öğrenciye rehberlik yapmasıdır. Program farklı yaş gruplarına, kültür, inanç ve yetenekleri farklı olan öğrencilerde kullanılabilmektedir (Özüberk, 2002). Programın alt amaçlarından bir diğer öğretmenin müdahalesiyle öğrenem ve düşünme arasındaki bağlantıyı öğrenciye sunmaktır. Program tasarlanırken birçok etkinlik bilişsel gelişiminin desteklenmesi amacına hizmet ederken, hazırlanan görevler her etkinliğe eşit şekilde paylaştırılmaktadır. Hazırlanan görevler yaşı ve zekâ düzeyi farklı öğrenciler için uyarlanabilirken öğrenciler öğrendikleri düşünme becerilerini farklı alanlarda kullanabilmektedir.

3.Somerset Düşünme Becerileri Dersi (The Somerset Thinking Skills Course)

geliştirilmiş bir programdır. Hazırlanan program İngiltere'deki okullarda uygulanmak amacıyla tasarlanmış, ulusal ve uluslararası kaynaklar göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Feuerstein'in *Aracılı Zenginleştirme Programı* içerisinde yer alan eğitim yöntem ve tekniklerinin daha etkili hale getirilmesi, aynı zamanda müfredat

içeriklerinin *köprü kurması* amaçlanmıştır (Kaya, 2008). İlerleyen zamanda hazırlanan program, Feuerstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı ders modelinden ayrı özellikler göstermiştir. Bu farklılıklar, *Somerser Yaklaşımı*'na ait modülleri ortaya çıkararak sekiz beceriyi geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu beceriler:

- Üretme
- Tutumlar, inançlar ve öz-değerlilik
- Planlama
- İzleme ve kontrol etme
- Farkına varma ve tanıma
- Toplama ve düzenleme
- İletişim
- Değerlendirme olarak kavramsallaştırılmaktadır (Burden, 1998).

Belirtilen beceriler farklı öğrenme stilleri ve bilişsel stratejilerle bireye kazandırılarak, bireyin bilgiyi transfer edip genellemesi hedeflenmektedir. Programın uygulayıcı profili 10-16 yaş arası öğrencilerden oluşmaktadır ve *Somerset Düşünme Becerileri Dersi*'nin temel amacı öğrenen bireyleri problem çözebilen, sorulara karşı farklı bakış açıları geliştirebilen bireyler yetiştirip aktif öğrenmelerini sağlamaktır.

4.Fen Eğitimi Yoluyla Bilişsel Hızlandırma (Cognitive Acceleration through Science Education (CASE))

Hazırlanan düşünme becerileri programı fen alanındaki içerikler ile ilişkilidir. Ayrıca, bu programda, Piage'nin bilişsel psikolojiyle birlikte Vygotsky'nin sosyal bilişsel öğrenme kuramı temele alınmaktadır fakat Piaget tarafından ortaya koyulan aşamalı gelişim modeli CASE için rehber olarak görülmektedir (Gödek, 2004). Adey ve Shayer (1994) tarafından sunulan *Fen Bilimleri Aracığı ile Düşünme Programı (CASE)* ilk defa İngiltere ve Galler'da uygulanmıştır. CASE Ekim 1984 ve Temmuz 1987 tarihleri arasında ortaöğretim kademelerinde yürütülmüştür. Uluslararası literatürde bahsedilen diğer müdahale programlarını CASE'den ayıran özellik ise iki yıl içerisinde yürütülen bu programın lise öğretmenlerine sunulması var olan fen müfredatı ile bütünselleştirilmesinin istenmesidir. Program öğretmenlerin öğrencilerinde var olan öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarma ve öğretmenlere bu güçlükleri ortadan kaldıracabilecekleri yöntemler bulmalarını sağlamaktadır. CASE içeriğindeki dersler

düşünmeye odaklanarak bireylerin bilimsel muhakeme yapabilmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

CASE projesi beş temel bileşenden oluşmaktadır (Adey, 1999). Bunlar;

- **Bilişsel Çelişki:** Bireyin kendi başına ya da yetişkin yardımıyla çözüme kavuşturamadığı problemler karşısında karşılaştığı durumdur. Öğretmen sorgulama yoluyla öğrenciye uygun yöntemleri sunup yol gösterebilmektedir. Öğrencinin problemin çözümüne kendisi ulaşması gerekmektedir ve zaman alan bir süreç olarak tanımlanmaktadır.
- **Kurgulama:** Bireyin karşılaştığı problemler karşısında çözüm yolları kurgulaması olarak tanımlanmaktadır.
- **Üstbiliş:** Bireyde var olan düşünce yapısının üzerine düşünebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Birey ancak kendi düşüncelerinin farkına varıp onları kontrol edebilirse üstbilişi geliştirebilmektedir.
- **Somut Hazırlık:** Probleme yönelik kullanılması planlanan materyaller, dil ve problem bağlamıyla ilgili hazırlık bileşeni olarak tanımlanmaktadır.
- **Köprüleme:** CASE yaklaşımında geliştirilen düşünme süreçlerinin matematik, fen ve ya diğer müfredat alanlarıyla ilişkilendirilerek yapılandırılmasıdır.

Program Piage'nin kuramında yer alan somuttan soyuta ilkesine göre hazırlanarak, Bruner'e ait olan sarmal programlama yaklaşımına göre geliştirilmiştir. CASE'in temel amacı, soyut düşünebilmenin ortaya çıkardığı koşulları incelemektir. İki yıllık bir süreyi kapsayan program aynı zamanda, fen veya matematik konularını içermekte ve öğrencilerin düşünme süreçlerini tanıyıp keşfetmelerini amaçlamaktadır (Yüksel, 2015). Bu nedenle bilişsel gelişimi desteklemeye gönüllü olan öğretmen özelliklerini araştırma CASE'in uygulanabilmesinde ön koşullardandır. CASE programının bilimsel düşünebilme süreçlerinin desteklenmesi ve öğrenci kapasitelerinin artırılmasında oldukça etkili olduğu, programın okullarda yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir.

5.Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı (Philosophy For Children (P4C))

1970'li yıllarda Matthew Lipman ve Ann Sharp' ın ortaya koyduğu bir düşünme eğitimi programıdır. Bu yaklaşımın temel amacı çocukların sorular sorup hipotezler üretmek sorgulama yapmaları ve düşüncelerini aktif bir şekilde birbirleriyle paylaşmalarıdır. Bu bağlamda, ÇİF çocuklara öğrenmeyi nasıl daha iyi

öğretebileceklerini ve nasıl etkili düşünecekleri konusunda rehber olan, çocuklara çok yönlü düşünerek farklı bakış açıları sunmayı hedefleyen bir düşünme eğitimi programıdır. Lipman ve Sharp (1979) bu yaklaşımı geliştirirken felsefi düşünebilme, bilgiyi sorgulama ve bilgi üzerinde tartışma üzerine temellendirilen Sokratik yöntemden (*sorgulamaya dayalı öğrenme*) etkilenmişlerdir (Marashi, 2008). Yaklaşımın yöntemi sorgulama ve tartışma temellidir. Sokratik yöntemde belirli bir konu, felsefi tartışmalar yolu ile sebep-sonuç ilişkisi yöntemiyle sorgulanır ve süreç aşamalar halinde geliştirilir (Stanley ve Bowkett, 2004). Yaklaşımda yer alan felsefi tartışmalardaki amaç filozofların felsefelerini öğretmek değil dikkat çekici uyarılarla çocukları belli bir konu özelinde tartışma yapmaya, tartışırken düşünmeye yönlendirerek düşünme becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Çocuklar için felsefe yaklaşımı, çocuklara deneyimlerini sunmak için ihtiyaçları olan doğru-yanlış, gerçek-sahte, iyi-kötü kavramlarını keşfettirmeyi sağlamaktadır. Çocuklar bu yaklaşımla kendi düşüncelerini yansıtarak, akıl yürütme ve karar verme becerilerini geliştirir. Tartışmalara aktif katılarak, çocukları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirir (Gregory, 2008).

Tüm bu bilgiler ışığında çocuklar için düşünme becerileri eğitimi uluslararası eğitim kaynaklarında ve müfredatına büyük önem verildiği görülmektedir. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesine yönelik hazırlanan eğitim programlarının genellikle ilköğretim çağından itibaren sınıf ortamlarında kullanılmasına olanak sağlanırken okul öncesi eğitim ortamları için en etkili yaklaşımın *Çocuklar için Felsefe* eğitimi olduğu ve 4-6 yaş arası bireylere düşünme becerilerinin eğitimi için öğretmenler tarafından uygulanabileceği belirtilmektedir. Düşünme becerilerinin gelişimi adına sunulan düşünme becerileri eğitim programlarının çocuklar kadar öğretmenler için de gerekli olduğu, eğitimi sınıf ortamlarında sağlıklı bir şekilde uygulayabilmelerinde o eğitim programına hâkimiyetin önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlerin sınıf ortamlarında düşünme eğitimi yaklaşımını uygulamadan önce o yaklaşıma tüm yönleriyle bilmesi ve eksikleri olduğu alanlarda eğitimler alması gerekmektedir.

D.Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (P4C) ve Önemi

Bütün insanlar doğal bir sorgulama ve bilme arayışı ile dünyaya gelmektedir. Merak eden bir varlık olarak dünyaya gelen insan zamanla dünyaya yönelir ve içindeki

dünyayı sürekli sorgulamaya başlar. Bu sorgulama ve arayışın ilk ortaya çıkışı çocukluk dönemine kadar uzanmaktadır. Çocuklar erken yaşlardan itibaren düşünmekten zevk alarak, çevrelerinde yaşanan olayları, nesne ve durumları gözlemler. Etraflarındaki her şeyi, doğayı, çevrelerindeki nesneleri ve kim olduklarını sorgulayarak çok fazla soru sormaktadır (Droit, 2014). Gözlemlediği tüm bu olayları yorumlamak ve merakını gidermek için düşüncelerine ait sorulara sürekli cevap arayışı içerisinde (Ünal ve Aral, 2014). Küçük çocukların etrafına yönlendirdiği tüm sorular çoğunlukla derin felsefi anlamlar içermekte ve karmaşıkmaktadır. Çocuklar yalnızca onlara sunulan hazır bilgiyi almak değil aynı zamanda anlamlı açıklamalar beklemektedir. Yaklaşık olarak üç yaşını bitirdiklerinde kendilerini anlamlı açıklamalar yapmaları için çevrelerine *nasıl* ve *niçin* sorularını sormaya başlamaktadır (Lone, 2018). Çocuklar bu dönemde tam anlamıyla bir sorgulayıcıdır ve bu özellikleriyle kimi düşünür tarafından filozoflara benzetilmektedirler. Filozoflar da durmadan sorular sorarak cevap arar. İnsanı felsefenin derin düşüncelerine götürebilecek anlamda sorular sorması bu dönem çocuklarına ait sık görülen bir özelliktir (Jaspers, 2010). Ancak filozof sorularını kendine sorarken, çocuk çoğunlukla yanındakine sorarak cevap aramaktadır (Çotuksöken, 2005). Yaşadığı dünyayı anlamlandırmaya çalışmaları, içsel merakları, sorduğu sorunun cevabını öğrenene kadar vazgeçmemesi, keşfetmeye dair heyecanı çocukların filozoflarla ortak özelliklerinden sayılabilir.

Bilimin doğasındaki değişikliklerle birlikte uzun zamandır eğitim süreçlerini ve hedeflerini geliştirmeye dair yeni yaklaşımlar ortaya atılmaktadır. Bu yaklaşımlardan birçoğu düşünmeye odaklanmaktadır ve bu alanda devam eden çalışmalar düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği yönünde artarak devam etmektedir. Çalışmalar felsefenin yalnızca filozoflara ait olduğu görüşünü azaltmış ve eğitimcileri çocukluk felsefesi üzerine düşünmeye yöneltmiştir. Böylece felsefe, eğitim programlarına uyarlanarak çocuklara çeşitli beyin egzersizleri sunmayı, onlara akıl temelinde sorgulama yöntemlerini öğretmeyi amaçlamaya başlamıştır (Marashi, 2008). Çocuklar için felsefe yaklaşımının temelini Herakeitos'un çocuklarla oyun oynamayı yetişkinlerle şehirleri yönetmeye tercih etmesine veya Sokrates'in gençlerle oluşturduğu etkili ve canlı bilgileri ortaya çıkarmaya yönelik soru-cevap yöntemini kullanmasına kadar götürebiliriz (Taşdelen, 2014). Fakat sistematik olarak çocuk felsefesinin temelleri Columbia Üniversitesi'nde felsefe ve mantık konularında dersler

veren Matthew Lipman tarafından atılmıştır. Çocuklar için felsefe, çocukların felsefi sorularına yönelik eleştirel düşünmeye teşvik edildiği bir alandır (Booy, 2013). Lipman'a (2003) göre; eleştirel düşünmeyi çocuklara öğretmenin en iyi yolu felsefedir. Çünkü ancak felsefe ile çocuklar disiplinler arası bir düşünceye ulaşarak akıl yürütme için gerekli deneyimlere ulaşabilir. Ona bunu düşündüren şey, üniversitede öğrencilerinin akıl yürütme konusunda eksikliklerinin olduğunu fark etmesidir. Bu nedenle akıl yürütmeye yönelik verilen düşünme eğitimlerinin yaş düzeyi olarak çok geç verildiğine ve çocukların özelliklerine uygun olmadığına inanmıştır. Düşünmeyi hem soruşturma metodu hem de konu olarak ele alan tek alan felsefedir ve düşünme ile ayrılamaz bütün içerisindedir (Kızıltan ve Dombaycı, 2020). Düşünme becerilerinin çocukluk döneminde kazandırılması gerektiğini düşünerek çocuklarla felsefe hareketinin çıkışını başlatmıştır (Erdoğan, 2018; Karakaya, 2006). Çocuklarla eğitim adına yapılabilecek en etkili şeyin, onları düşündürmek ve düşündürmeyi öğretmek olduğuna inanmış ve bu amaç doğrultusunda *Harry Stottlemeier'in Keşfi* adlı romanını kaleme almıştır (Lipman, 2003). İlk çalışmalarını New Jersey'de beşinci sınıf düzeyindeki çocuklara akıl yürütme ve sorgulamanın öğretilirliği üzerine odaklamıştır. İlerleyen yıllarda Lipman, Ann Margaret Sharp ile birlikte Montclair Eyalet Üniversitesi'nde çocuklar için felsefe eğitimi üzerine çalışmalar yaparak *Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü* (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children- IAPC*) enstitüsünü kurmuştur. Enstitü ilk yıllarında on yaş ve üzeri çocuklarla çalışmalarını yürütürken (Mccall, 2017) ilerleyen yıllarda daha küçük yaş gruplarına yönelik uygulamalara başlamıştır. Bu tür çalışmaların sonucunda edinilen kazanımlarla, derslerin okullarda yer almasına başlanarak, farklı sınıf düzeylerine yönelik çocuklar için felsefe programlarına yer verilmiştir. Böylece çocuklara felsefeyi öğretmek değil bilişsel etkileşim yaratmak, sorgulama yoluyla çocukların düşünmesini, akıl yürütmesini ve soru sormayı öğrenmelerini geliştirmeyi hedefleyen ve bu amaç üzerinde oluşturulan bir eğitim hareketi olarak *Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children-P4C)* yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Altıparmak, 2016).

Çocuklar için Felsefe yaklaşımının öncüsü Lipman, bu yaklaşımı geliştirirken bilgiyi sorgulama ve tartışma, felsefi düşünebilme çerçevesinde şekillendirilen Sokratik yöntemden etkilenmiştir (Marashi, 2008). Bunun yanında John Dewey, Vygotsky ve George Herbert Mead'ın düşünmeye dayalı eğitim yaklaşımlarından da etkilendiği

görülmektedir (Jusso, 2007). Lipman (2003) P4C eğitimini, *akıl yürütme ve yargılama için gerekli öğrenmelere sahip öğrenci yetiştirme amacı olan, eğitime uygulanan felsefe* olarak tanımlamaktadır ve Piaget'in vurgulamadığı alanlar arasında yer alan iletişim, sosyal etkileşim, gelişim ve dil becerileri alanlarında oldukça detaylı açıklamalarda bulunmuştur. Çocuklar İçin Felsefe 'ye sağlam bir temel oluşturması açısından Vygotsky'nin görüşleri oldukça büyük bir önem taşımaktadır. En önemlisi de Vygotsky'nin bir toplulukta yer alan bireylerin grupça çalışmaları ve sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi bu yaklaşımın temel öğelerindendir (Roberts, 2006). Lipman yaklaşımında çocukların kendi kendilerine felsefe yapabildikleri ve felsefi yollarla düşünme becerilerini geliştirmeleri üzerine odaklanmaktadır. P4C yaklaşımın temel amacı, çocukların etkili sorular üretebilmesi, bu sorular aracılığıyla sorgulama yapabilmesi ve düşüncelerini sosyal ortamlarda özgürce paylaşmalarınıdır (Taş, 2017). Lipman ve Ann Margaret Sharp (1988) çocuklar için felsefe yaklaşımı için öğrencilere özel romanlar ve öğretmenler için kılavuzlar hazırlamıştır. Bu kılavuzlarda öğretmenlere yönelik kavramsal açıklamalar ve öğrencilerin sorgulama yapmalarını desteklemek için düşünmeye yönlendiren alıştırmalar, tartışma programları ve etkinlikler bulunmaktadır (Gregory, 2008).

Lipman (1995) tarafından hazırlanan ve *Montclair Üniversitesi Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (IAPC)* tarafından yayımlanan, sınıf ortamlarında felsefi tartışmaları geliştirmeyi amaç edinen; yaş ve sınıf düzeyi, çocuğa uygun hikâye kitabı, öğretim kılavuzu, felsefe alanı ve eğitimsel alan gibi başlıkları içeren kapsamlı içerik programına Çizelge 1'de yer verilmiştir.

Çizelge 1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı (Lipman, 1995)

Yaş	Sınıf	Hikâye	Program Kılavuzu	Felsefe Alanı	Eğitimsel Alan
5-7	2	Elfie	Birlikte düşünerek kazanma	Akıl Yürütme ve Düşünme	Deneyimleri Açıklama
7-8	2-3	Kio ve Gus	Dünyaya şaşırma	Doğa Felsefesi	Çevre Eğitimi
8-9	3-4	Pixie	Anlamına bakma	Dil Felsefesi	Dil ve Sanat
10-11	5-6	Harry	Felsefi araştırmalar	Bilginin Doğası ve Mantık	Düşünme Becerileri
12-13	7-8	Lisa	Etik soruşturmalar	Değerler Felsefesi	Ahlak Eğitimi

14-15	9-10	Suki	Yazma: Neden ve nasıl	Sanat Felsefesi	Yazma ve Edebiyat
16 ve üzeri	11-12	Mark	Sosyal araştırmalar	Toplumsal Felsefe	Toplumsal Çalışmalar

Çocuklar için felsefe programı Lipman ve arkadaşları tarafından, akademik olarak felsefi bir okul yaşantısına sahip olmayan öğretmenler için hazırlanmıştır (Jusso, 2007; Muris, 2016). Çizelge 1’de görüldüğü üzere Lipman, (1995) çocuklarla felsefe yaparken sıklıkla hikâye kitaplarını kullanmıştır fakat hikâye kitaplarının yanında farklı uyaranlarda kullanılabilmektedir. Bu yaklaşımda kullanılan paylaşılan hikâyeler ve diğer uyaranlar çocukların kendi felsefi sorularına cevap bulmasına, sınıf ortamında diyaloglar oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Siddiqui, Gorard ve See, 2017). Ezbere değil düşünmeye dayalı bir yaklaşımla oluşturulan Çocuklar İçin Felsefe, çocuklara felsefi bir metin aracılığıyla sunulan duruma yönelik sorular sormayı ve düşünmeyi öğreterek sebep-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Estarellas, 2007). Çocuklar konuları ve bilgileri yalnızca anlatım yoluyla ezbere öğrenmemektedir (Lipman, 2003). Ezbere öğrenme, düşünme seviyesini en aza çeker. Bu nedenle etkili bir öğrenme ortamı ve düşünme süreci için çocukların daha çok kavram oluşturmaları, muhakemede bulunma ve yargılama becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Tüm bu becerilerinin küçük yaşlarda felsefi yollarla çocuğa kazandırılabilceği görüşü hâkimken özellikle bilişsel, dil ve sosyal gelişim alanları üzerinde yapılan çalışma sonuçları küçük yaşlarda felsefe yapmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır (UNESCO, 2011).

Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise tartışma ortamlarıdır. Tartışma ortamları oluşturulurken çocukların birbirlerini görüp yüz yüze etkileşime geçmeleri oldukça önemlidir. Bu nedenle uygulama esnasında genellikle çember şeklinde veya at nalı biçiminde oturma tercih edilmektedir (McCall, 2017). Çocuklar çember düzeninde oturduktan sonra tartışma kuralları çocuklara hatırlatılır ve çocuklardan bu kuralları uygulama esnasında hatırlamaları beklenmektedir. Ardından hazırlanan kitaplardan uygun olan bir bölüm okunarak çocuklara metin üzerinde sorular istenir. Çocukların, sorularına ilişkin yorum ve etiketleme yapmaktan kaçınılmalı, iyi ve kötü yargısından uzak durulmalıdır (Gregory, 2008). İstenen sorular bir tahtaya yazılarak yazılan sorular gruplandırılır. Öğrencilerden sorular alındıktan sonra öğretmen el kitabında bulunan kolaylaştırıcı sorulardan da tahtaya ekleyebilir. Tahtada yazan sorular üzerinden tartışma başlatılır.

Bu doğrultuda çocuklar için felsefede süreç; belirsizlik ve çelişkilerin bulunduğu bir metnin okunması, katılımcıların birbirleriyle tartışmak istediği ve belirsiz ve çelişkili konuya alakalı sorularının toplanması ve bu soruların tartışılması şeklinde ilerler (Daniel ve Auriac, 2011). *Çocuklar İçin Felsefe* eğitimi adım adım ilerleyen beş süreç halinde gelişmektedir. Süreçler aşağıda belirtilmiştir;

- Uyarının sunulması (The stimulus)
- Tartışılacak konu/kavram/soruların belirlenmesi (The agenda)
- Sorgulama topluluğu (Community of Inquiry / The dialogue)
- Değerlendirme (The assessment)
- Pekiştirici felsefi etkinlik ve uygulamalar (Philosophical exercises and activities) (Gregory, 2008)

Çocuklar felsefi topluluk olarak belirtilen tartışma grubu içerisinde, birbirini dinleme ve karşılıklı konuşma için cesaretlendirilir. Burada öğretmen tartışmayı kolaylaştıran/rehber rolündedir. Öğretmen bilgiyi aktaran değil, aksine tartışma planını hazırlayarak çocukların felsefi tartışmayı yaşamasına, iletişime geçme ve fikirlerini paylaşma konusunda öğrenciler arasında adaleti sağlamaya çalışan kişidir (Altıparmak, 2016). Öğrenciler için her zaman felsefi sorular yaratmak ve sorgulamaya dâhil olmak kolay değildir. Bu nedenle öğretmenin rehber olarak iyi bir dinleyici olması, çocukları sorgulamaya ve cevaplamaya teşvik etmesi, onlara ne düşünmelerini söylemek yerine konuya ilişkin konuşmalarını sağlaması, bunun içinde tartışmanın devamlılığını sağlayan sorularla grubu desteklemesi ve tartışma sonunda çocuklara neler başardıklarını aktarması gerekmektedir (Wartenberg, 2009). Sorgulama basamağının ardından değerlendirme basamağında öğretmen, katılımcıların sorgulamaya ilişkin görüşlerini alarak düşüncelerini paylaşmalarını sağlamalıdır. Değerlendirmede sıklıkla; *Tartışma kurallarına uyuldu mu?* , *Yeterli sayıda felsefi soru üretildi mi?* , *Herkes birbirini etkin dinledi mi?* , *Sorular üzerinden yeni fikirler gelişti mi?* , *Tartışma sürecinde düşüncesi farklılaşan oldu mu?* , *Sorulara yeterli açıklık getirildi mi?* gibi sorular kullanılmaktadır. Son basamakta ise pekiştirici felsefi etkinliklere yer verilmektedir (Taş, 2017). Tüm bu bilgiler ışığında görülmektedir ki çocuklar için felsefe eğitiminde felsefi sorgulama topluluğunun taşınması gereken özelliklere ve topluluğa rehberlik yapacak öğretmenin uygulamaya dair gerekli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Uygulayıcının ve felsefi etkinliğe

katılan öğrencilerin çocuklar için felsefe etkinliğine yönelik hazır bulunuşluklarının olması, etkili bir eğitim ortamı için oldukça büyük öneme sahiptir.

E.Okul Öncesi Öğretmenin Rolü

Yaşamın temeli ve gelişimin en önemli ayağı olan okul öncesi dönem çocukları pek çok farklı yönden etkileyen bir dönemdir. Bu dönem içerisinde çocuğun sosyal çevresiyle etkileşimine aracılık yapan, çevresini araştırıp tanımasına imkân veren, yaşantılar yoluyla çeşitli deneyimler kazandıran ve alışkanlıklar kazanmasında rol oynayan kişilerin başında çocuğun ailesinden sonra öğretmeni gelmektedir. Çocuğun gelişiminin ve öğreniminin bu derece aktif olduğu okul öncesi dönemde öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür (Bauer, 2008). Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren onların en önemli ve ilk yol göstericileri ebeveynleriyken okul serüvenlerinin başlamasıyla bu yolculuğa öğretmenlerde katılır. Zamanla ebeveynlerin sahip olduğu bu özellikler öğretmenlere taşınırken çocukların yol gösterici, öğretici ve rehberleri öğretmenleri olur. Öğretmene yüklenen bu özellikler beraberinde bazı sorumlulukları getirir ve bireyin yaşantısının sihirli dönemi olarak adlandırılan okul öncesi dönemde öğretmenlere ait sorumluluklar, okul öncesi öğretmenin önemini arttırmaktadır (Yalçın, Yalçın ve Mecnun, 2017). Okul öncesi dönem çocukları sürekli bir arayış ve anlamlandırma içerisinde. Çevresinde olup bitenleri merak eder, deneyimler yaşayarak çevresini tanımaya ve öğrenmeye çalışır. Tüm bunlar olurken yetişkinler olarak öğretmenlerin, çocuğun sosyo-duygusal, bilişsel, fiziksel ve iletişimsel becerilerini tamamlayıcı şekilde desteklemesi gerekmektedir. Çocuk için yadsınamaz bir ayrıcalığa sahip okul öncesi dönemde çocuğun gelişimsel basamaklarına, kişisel özelliklerine özel olarak sunulacak ortam ve uyaranlarla bu dönemin zenginleştirilmesi sağlanmalıdır (Shoshani ve Slone, 2017).

Çocuğun ailesi dışındaki belki de ilk sosyal ortamı olan okul öncesi eğitim ortamı, doğru sosyal yaşantılar sağlaması, ilk akran ve öğretmen iletişiminin sağlıklı kurulması adına etkili rol oynamaktadır (Anthony vd., 2005). Ebeveynlerinden ayrı ve ilk defa girdiği bu sosyal ortamda çocuğun akranlarıyla sağlam temelli arkadaşlıklar kurması sınıf içerisinde bulunan ve sosyal iletişim yönü kuvvetli okul öncesi öğretmenin kurduğu güvenli iletişim ortamı ile oluşturulabilir. Çocuk sağlıklı bir iletişim ağı ortasında kendine güvenini kazanarak öğretmen desteğiyle ilerleyen süreçte akademik başarısının önünü açacaktır (Justice vd., 2008). Çocuk sınıf

ortamında girdiğinde okul öncesi öğretmenleriyle gireceği iletişim sırasında öğretmenin, sevecen olması, çocuğa sevgi ile yaklaşması, çocuğun sunduğu sorunlara sabırla cevaplar vererek çözümler sunması, iletişim sırasında ses tonunu ayarlayarak göz temasına önem vermesi, sınıf içerisinde iyi bir gözlemci olması, çocuklara rehber ve yol gösterici olması, öğretmenlik mesleği adına pedagojik bilgiye sahip olması, çocuk ve kendi için iyi bir eğitimci olarak eğitim ortamında bulunması gerekmektedir (Oktay, 2005). Bilinmektedir ki özellikle erken çocukluk döneminde çocuk birçok beceri ve davranışı taklit yoluyla öğrenmektedir. Kendine rol model aldığı ve ilgisini çeken kişileri taklit ederek davranışlarını geliştirir ve değiştirir. Okul öncesi dönemde çocukların kendilerine en çok rol model aldıkları ve davranışlarını gözlemleyerek taklit ettikleri kişiler öğretmenleridir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde sergilediği tüm davranışlar öğrencileri tarafından izlenir ve içselleştirilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenin sahip olduğu tüm bu özellikler çocuklara da yansımaktadır. Onların davranışlarında, söylemlerinde okul öncesi öğretmenlerinin izleri bulunmaktadır ve bu süre içerisinde taklit yoluyla kazandığı tüm davranışlar, çocuğun ileriki yaşamında çok önemli kalıcı izler olarak karşımıza çıkmaktadır (Pekdoğan ve Kanak, 2019). Öğretmenlerinden taklit yoluyla öğrendiği her şey, hayatı boyunca kişiliğinde ve davranışlarında yer bulabilecektir.

Çocuklarda okul öncesi eğitimden başlayarak birçok düşünce yapısının gelişmesi ve akademik yıllarındaki, farklı öğrenmelere karşı olumlu davranışlar sergilemelerinde öğretmenler önemli rol oynamaktadır (Thulin ve Redfors, 2017). Eğitim ortamlarında çocuğa sunulan imkânların ve materyallerin çeşitliliği ile öğretmenlerin etkinlikler sırasındaki yapıcı tutum ve yaklaşımlarıyla kullandıkları çeşitli yöntemlerin birleştirilmesi, çocukları düşünmenin temeli olan araştırma, inceleme ve sorgulamaya götürmektedir. Bu nedenle öğretmenler bilgiyi uygulamaya dökme ve sistemli düşünebilmenin yanında, var olan koşulları gözden geçirip farklı stratejilerde belirleyebilmelidir (Stemler vd. 2006). Sınıf ortamında en önemli kişi öğretmendir ve etkili öğrenme ortamlarını çocuğa sunabilen, çağdaş eğitim anlayışına yönelik olarak onları bilimle tanıştıran, yaparak-yaşayarak öğrenmeye önem veren öğretmen tutumları, çocukların eğitime dair uzun vadede tutum ve yaklaşımlarını belirleyecektir. Öğretmenler bu olumlu tutum ve yaklaşımlara ne derece sahipse çocuklar da bu özelliği kendilerine model almaktadır (Pendergast, Lieberman-Betz ve Vail, 2017). Okul öncesi dönemde öğretmenlere ait sosyal sorunları ve düşünmeye

dair yaklaşımları çocukların öğrenmeyle ilgili tutumları konusunda öneme sahiptir. Enerjik, merak eden, risk alabilen, motivasyonu yüksek, olmaz denileni olduran yaratıcı çocuklar denemekten vazgeçmez ve bu denemeler sonucunda gelen hatalarla öğrenme gerçekleşir. Öğretmenler bu dönemde iyi bir rehber olarak çocukların motivasyonlarını, ilgilerini yüksek tutmalı, aynı zamanda etkili bir model olmalıdırlar (De Vellis, 2012). Sınıf içi etkinlikler planlanırken ve uygulanırken öğretmen sadece bilgiyi aktaran olmamalı, çocuklara aktif rol vererek deneyim kazanmalarına fırsat vermelidir. Çocukların bu deneyimleri işbirliği içerisinde, motive edici grup etkinlikleriyle yaşamaları ve öğretmenlerin planlamayı bu şekilde yapması önemlidir.

Öğretmenler, öğrencilerin farklı düşünme becerilerini geliştirmek adına durum ve olaylara farklı pencerelerden bakmalarını sağlayarak, farklı düşünme açıları kazandırmaya yönelmelidir. Öğretmen düşünme becerilerini pekiştiren bir sınıf iklimi oluşturabilmek için düşünmeye teşvik edip bu eğilimleri destekleyici geri dönütler sunmalıdır (Neo ve Cheung, 2007). Okul öncesinde çocuklar soru sorarken, problemlerle karşılaştıklarında, çözüm yolları ararken ve kavramları açıklarken farklı bilişsel stratejiler ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri etkinlikleri ve program içeriklerini buna göre planlamalıdır. Öğretmenler bu süreç içerisinde çocuklara rehberlik edip gerektiğinde yardım edebilmelidir. Alan yazında düşünme becerilerinin ve öğretiminin entelektüel gelişimi yükseltip, akademik başarıyı desteklediği belirtilmektedir. İş birliğine açık, sosyal ve soruşturmacı ortamların düşünme öğretimini teşvik edici olduğu vurgulanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında bu türden bir sınıf ortamını yaratması; açık bir şekilde düşünmeyi, becerileri ve stratejileri çocuklara öğretmesi gerekmektedir (Kassem, 2006). Benzer olarak Aybek (2007) öğretmenlerin aldıkları eğitimlerle düşünme becerilerini geliştiren çağdaş yöntem ve stratejilere yönelmeleri gerektiğini belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde öğrenci temelli olması yaklaşımlara sahip olması eğitimde önemli unsurların başında yer almaktadır (Butterworth ve Thawaites, 2013). Öğretmenlerin düşünmeye ve düşünme becerilerinin eğitime yönelik tutumlarını araştıran araştırmacıların başında gelen Costa (1991) bu konuyu derinlemesine ele alarak, düşünme eğitiminde destekleyici öğretmen davranışlarını dört farklı alanda açıklamaktadır.

1. Soru Sorma: Bilgiyi toplama ve girdi aşaması olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen bu aşamada çocuklara farklı sorular yönelterek hafızalarındaki

olayları, olguları, kavramları ve yaşantıları ortaya çıkarabilmeyi amaçlamaktadır.

2. **Planlama:** Çocuğa kazandırılacak hedeflerin nasıl verileceği, hangi yöntem ve etkinliklerin kullanılması gerektiği, aynı zamanda sosyal etkileşimin nasıl yaratılacağına planlanması yapılarak, düşünme becerilerinin etkili öğrenilmesi hedeflenmektedir.
3. **Yanıt Verme:** Öğretmenin sorduğu soru ile yanıtların ardından gelen davranışları içermektedir.
4. **Model Olma:** Öğrenciler tutum ve davranışlarının, duygularının birçoğunu yetişkin ya da arkadaşlarını doğrudan model alarak öğrenmektedir. Bu aşama öğretmenlerin sınıf ortamında düşünmeye yönlendiren bir model olması gerektiğini belirtmektedir.

Değinildiği üzere okul öncesi öğretmenleri bu dönem çocukları için bir model olarak ele alınmaktadır. Bu dönemde öğretmenlerin sergilediği tutum ve davranışlar çocukların eğitim-eğitim ortamlarıyla paralellik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenliğe yönelik tutum ve davranışlarının ele alınarak, bilgi düzeylerinin güçlü ve zayıf taraflarına dair görüşlerin ortaya koyulması tüm olumsuzlukların ortadan kaldırılmasına ve öğretmenlerin yeterliliklerinin arttırılmasına ortam hazırlamaktadır (Paul ve Elder, 2008).

Okul öncesi eğitim ortamlarında düşünme eğitiminin yaygınlaşabilmesi için en önemli basamaklardan bir diğeri ise öğretmen eğitimidir. Öncelikli olarak çocuklardan önce öğretmenlerin düşünme becerilerini kazanması ve günlük yaşamlarında bu becerileri uygulaması gerekmektedir. Bu görüş doğrultusunda gün geçtikçe öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin düşünme becerilerini destekleyici özellikte olmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Alwehaibi, 2012). Aynı zamanda eğitim programlarıyla birlikte, öğretmenlerin düşünme eğitimi gerçekleştirilmesi için bazı yeterlilik alanlarını kendilerinde barındırmaları gerekmektedir. Bu görüş literatürden ulaşılan, öğretmenlerin eğitimde etkili ve yeterli olmaları için nitelikli eğitim almaları gerektiğine yönelik sonuçları desteklemektedir (Loughran, Mulhall ve Berry, 2004). Mauren (2003) yaptığı çalışmada, öğretmen eğitiminde öğretmenin bilgiye sahip olmasının, bilgiyi nasıl ve ne amaçla kullanmaları gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmende var olması gereken düşünmeye yönelik yeterlilikleri *yaratıcı, eleştirel düşünme ve problem çözme* becerisine sahip olma olarak

belirtmektedir. Tüm bunların yanında hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki ders programlarında düşünme eğitime yönelik içeriklerin yer alması, öğretim görevlilerinin bu alanda model olması ve öğretmen adaylarının kendi sınıf ortamlarında düşünme eğitime yönelik uygulamalarını etkileyeceği vurgulanmaktadır (Coffman, 2013; Dwyer vd. 2016). Yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar, hizmet öncesi dönemde düşünme becerilerine yönelik ders alan öğretmenlerin kendi yaşantılarında ya da çalışma alanlarında etkili ortamlar oluşturabildiğini göstermektedir. Doğanay ve Sarı, (2012) etkili bir düşünme becerileri eğitimi sağlamak için öğretmenin öncelikle kavramları öğrencilere tanıtması gerektiğini, sonrasında eğitim ortamını planlamayıp uygulamaya başlaması gerektiğini savunmaktadır. Düşünme becerileri eğitimi alan öğretmenlerin öğretme süreçlerinde daha aktif oldukları ve süreci olumlu etkiledikleri görülmektedir. Bu becerileri kazanmış öğretmenlerin çok yönlü bakış açısıyla öğrenme ortamları yarattıkları ve çocuklara da bu bakış açısını kazandırabilecekleri düşünülmektedir. Etkili bir düşünme eğitimi ortamının okul öncesi eğitim kurumlarında varlığını sürdürebilmesi için belirtilen önemlerin okul öncesi öğretmenleri tarafından dikkate alınması gerektiği yadsınamaz bir gerçektir.

Etkili bir okul öncesi eğitim ortamıyla çocukların gelişim alanlarının çok yönlü olarak desteklenmesi, kendilerine güvenlerini sağlamaları, ilerleyen yıllarda akademik yönleri güçlü bireyler olabilmeleri ve öğrenmeye dair motivasyonları yüksek olan bireyler olmalarını kolaylaştırmaktadır. Nitelikli okul öncesi eğitim ile bireyin yaşamının temeli olan beceriler desteklenmekte, sağlam temeller üzerine kurulan nitelikli bireyin gelişimi sağlanmaktadır. Bu becerilerin çocuğa kazandırılmasında okul öncesi öğretmenlerine büyük görev düşmekte ve bu sebeple okul öncesi eğitim kademesinde yer alan eğitimcilerin iyi yetiştirilmesi çok önemli bir yere sahiptir (Nxumalo, 2018). Bu bağlamda hangi durum içerisinde olursa olsun öğretmen eğitim ortamının temelinde yer almakta ve yapısını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin etkili eğitim programları hazırlamaları, çağdaş eğitim anlayışını takip ederek yeni yaklaşımları eğitim ortamlarına yansıtmaları, bu anlamda kendilerini yeterli hissetmeleri; nitelikli eğitim ortamları yaratmaları ve çocuklara farklı deneyimler kazandırarak yaşamlarını desteklemeleri adına oldukça önemlidir. Dünyayı merak eden çocuklara bu merakları karşısında sorgulama ve araştırma yapacakları ortamları sadece epistemolojik inançları yüksek öğretmenler sağlayabilir. Özellikle erken

çocukluk dönemi içerisinde yer alan okul öncesi dönemde öğrencilerin gelişim basamaklarına hâkim olan, ilgi ve ihtiyaçlarını tanıyan, çocuğun çok yönlü gelişmesi için ortamlar yaratan okul öncesi öğretmeni hem bireyin hem de toplumun bir adım önde gitmesine katkı sağlamaktadır (Fellowes ve Oakley, 2010; Wright ve Gotwals, 2017). Öğretmenin sınıfta sunacağı eğitim hakkında yeterli bilgi ve birikime sahip olması, alternatif düşüncelere önem vermesi, kendini bu alanda geliştirmesi okul öncesi eğitim döneminin verimli geçmesini ve donanımlı bireylerin yetişmesini sağlamaktadır. Öğretmeler eğitimi kısıtlı ve geleneksel düşüncelere sıkıştırmadan yapılandırmacı bir anlayışla planlamalıdır.

F.Öğretmen Bilgi Alanları ve Pedagojik Alan Bilgisi

Gelişen ve değişen dünyayla, var olan eğitim sistemleri içerisinde kendi kendine bilgiye ulaşan, öğrenen ve gelişime açık, yaratıcı düşünebilen, yeterli deneyime sahip yetişkinlere ihtiyaç duyulmaktadır. Kurumlar çocukların programlar aracılığıyla eğitim almalarını sağlamaktadır fakat kurumların yanında bireylerin yetişmesi için onların donanımlı hale gelmesini kendine amaç edinen, kendini sürekli geliştiren öğretmenlere gereksinim vardır. Eğitimin niteliğini belirleyen birçok değişken vardır. Bu değişkenlerin en temelini öğretmen ve öğretmen yeterliliği olduğu söylenebilir (Vessman ve Hanushek, 2007). Çocukların çevresindeki olayların farkında olması ve yaşananları mantığa uygun bir şekilde açıklayabilmesi için yol gösterici olarak öğretmenlere görevler düştüğü yadsınamaz bir gerçektir. Ulusal ve uluslararası çalışmalarda görülmektedir ki öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin ve bilgilerinin yanında pedagojik açıdan da donanımlı olması gerektiği görüşü hâkimdir. Çoklu içeriğe sahip müfredatın ancak yüksek pedagojik bilgiye sahip öğretmenler tarafından uygulanabileceği ifade edilmektedir (Neuman ve Danielson, 2020). Öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri, çocukların gelişimleri üzerinde etkiler bırakan, öğretmenlerin yeterliliklerindeki en önemli bileşenlerdir (Kleickmann vd. 2013). Uluslararası ve ulusal literatürde kavramsal olarak karşımıza çıkan PAB, öğretmen yeterliliklerinin kavramsallaştırılmış hali olarak belirtilmektedir. Öğretmenlerin özellikleri içerisinde yer alan pedagojik bilgi ve konu alan bilgisi kadar öncelikli ve öğretmen özelliklerinde yer alması gereken oldukça önemli bir bilgi türü olarak vurgulanmaktadır (Jones ve Moreland, 2005). Eğitimin temelinde yer alan değerlerin neler olduğunu belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarla birlikte, öğretmenin sahip olduğu bilginin türü ve

yeterliliğine ilişkin sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu amaca yönelik olarak eğitim için yapılan araştırma ve uygulamalarda, öğretmende olması gereken özellikleri belirlemek üzere Shulman 1986 yılında *kayıp paradigma* ifadesini kullanmış ve bu kavramın olası bir yanıtı olarak *pedagojik alan bilgisi (PAB)* kavramını ortaya atmıştır. Yıllar boyunca eğitimde içeriğe tek yönlü bakış açısıyla bakılarak, yalnızca pedagojik bilgiye odaklanılmıştır. Shulman, (1986) iki türde de öğretmenlerin konu alan bilgisinin her yönünün ele alınmadığını, bütün yönlerinin kavranamadığını belirtmektedir. Bu nedenle PAB'ı öğretmenlerin kendine *özel içerik alanı* ve *konu alan pedagojisinin bir harmanı*, kişinin kendine *özel mesleki anlayışları* olarak betimlemektedir. Belirli bir konunun çocuğa öğretilmesi için öğretmenlerin o konuya yönelik bilgi alanları ve eğitim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalarını, aynı zamanda bu bilgilerin bütünleştirilerek kullanılmasının gerekliliğini öne süren PAB, konu alan bilgisinin öğretilebilecek yönlerini içine alan özel bir türüdür (Tıraş, 2019). Bu yaklaşımla Shulman, (1987) PAB'ı öğretmenin sahip olması gereken konu alan bilgisini etkin bir şekilde öğrencilerine nasıl öğretebileceğine yönelik belirli bilgi ve tecrübeleri sunması olarak belirtmektedir (Koehler ve Mishra, 2009). Öğretmenin sınıfta farklı bireysel becerilere sahip öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini bilmesi, bu özelliklere uygun yöntem ve tekniklerle uygulama yapması, sınıf yönetimine hâkim olması, planlamayı derse uygun bir şekilde oluşturması, ölçme ve değerlendirmeyi etkili yapma konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir.

PAB birbirini destekleyen birçok alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, konuya ait fikirlerin ve bilgilerin en faydalı gösterimini, güçlü ve benzer alanlarını, imgelerini, örneklerini, açıklama ve gösterimlerini içermektedir. Konunun her bir birey için anlaşılır ve net olması amaçlanarak, konu içeriğini detaylı olarak gösterme yollarıdır (Strübe, Tröger, Tepner ve Sumfleth, 2014). Aynı zamanda PAB, duruma ait konular öğretilirken, öğrenmeye neyin etkili olduğunu tespit etmeyi, farklı hazır bulunuşluklara ve yaşlara sahip çocukların öğretilen konularda öğrenme ortamında sunulan görüşleri ve öngörülerini içermektedir. Eğitim bir vücut olarak betimlendiğinde, PAB öğretim gerçekleşirken kullanılan o amaca hizmet eden organlara benzetilmektedir (Shulman, 1987). Bu nedenle pedagojik alan bilgisine ait konular özgün bir özellik taşımaktadır ve genel pedagojik bilgiden farklılaştığının bilinmesi gerekmektedir. PAB kapsamında bireyin sahip olması gereken bilgi ve beceriler, bu alan bilgisi türünün pedagojiden ayrı bir alan olduğunu göstermektedir. Bu nedenle

PAB, güncel araştırmalarda öğretmenlerin nitelik ve yeterlilikleri üzerine en çok araştırılan başlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat son yıllarda bu alanda birçok araştırma olmasına rağmen PAB'a ait kabul gören genel bir tanım bulunmamaktadır (Hashweh, 2005). Abell (2007), Shulman'a ait PAB kavramını özetleyerek, bireylerin öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde ve becerilerinde geliştirdikleri konu alanı bilgisi olarak belirtmektedir. 2012 yılında gerçekleşen PAB zirvesinde bu alan *etkili öğrenme çıktılarına yönelik öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, amaca uygun yöntem ve teknikle, hedeflenen konuyu etkin bir şekilde öğretmek amacıyla sunulan, planlamaya yönelik bilgi türü* olarak belirtilmiştir (Strübe vd., 2014). Bir eğitimcide olması gereken özelliklerden birinin öğretim yöntemlerine hâkimiyet olduğunu savunan Shulman, (1987) öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi adına öncelikli olarak öğretmenin sunacağı içeriğe ve içeriğin amacına hâkim olması, pedagoji bilgisine dayanarak konuyu çocukların özelliklerine göre anlayabilecekleri forma sokması, geri dönütlerle konuyu değerlendirmesi, değerlendirmenin ardından eksiklikleri gidermesi ve yanlış öğrenmeleri ortadan kaldırmasını sağlayarak öğretimi tamamlaması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenin belirli bir konuyu öğrenci özelliklerine göre şekillendirerek anlayabilecekleri hale getirmesi için o konuya yönelik konu alan bilgisine ve pedagojik bilgi yeterliliğine sahip olması, bu iki alanı birleştirebilmesi önceliklidir. Öğretmenlerin PAB'ları birbirinden farklı şekillerde geliştirirken öğretmenin sahip olduğu davranış ve öğretme kalıpları çocukların öğrenme sürecini etkileyen en önemli konuların başına yer almaktadır. Fakat genellikle sınıf yönetim sürecinde, etkinlikleri planlama ve organize etmede, zaman planlamada, olumlu davranışın devamlılığını sağlama ve geliştirmede, çocuklara göre değerlendirmede birtakım sorunlar yaşayan öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunların üzerinde durularak araştırılması, çözümler geliştirilmesi gerekmektedir (Türkan, Aydın ve Üner, 2016).

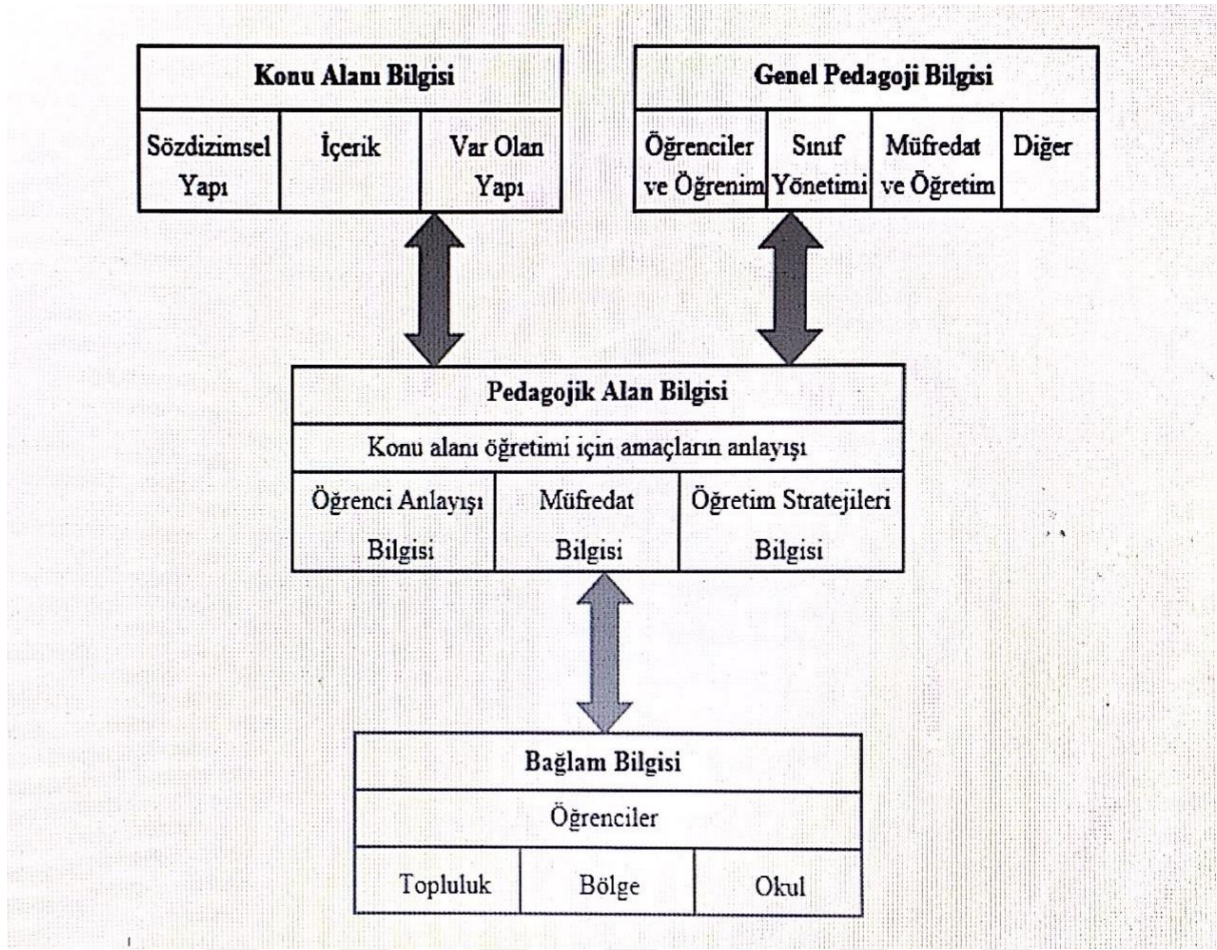
Shulman (1986) ilk olarak *pedagojik alan bilgisini* (PAB); *konu alan bilgisi* ve *pedagojik bilginin* bütünleştirilmesi olarak değerlendirerek, öğretmenin sahip olması gereken bilgi türünü üç alanda ele almıştır. Ardında yapılan çalışmalarla bu teorik çerçeve geliştirilerek Shulman ve arkadaşları (1987) tarafından, öğretmenlerin öğretime yönelik bilgilerini belirleyebilmek, çocuklara kaliteli bir eğitim sunabilmek

ve çocukların anlamalarını kolaylıkla gerçekleştirmek amacıyla öğretmen bilgisinin alt boyutlarını yedi alana ayırmışlardır. Bunlar;

- Konu alan bilgisi
- Genel pedagojik bilgi
- Pedagojik alan bilgisi (PAB)
- Programa yönelik bilgi
- Öğrenciler ve öğrenci özelliklerini tanıma bilgisi
- Konuya yönelik eğitimsel kaynak bilgisi
- Eğitimsel felsefe, tarihsel temeller, amaçlar ve sonuçlarına yönelik bilgi olarak karşımıza çıkmaktadır (Ball, Thames ve Phelps, 2008).

Shulman (1986) bu kategorilerin, öğretmenin alan bilgilerinin çerçevesini oluşturduğunu, alan özelinde kapsam ve sınırlılıkları ele aldığını belirterek, öğretmenlerin alan bilgisi olarak belirtilen bu alt boyutlara sahip olmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Geliştirilen PAB kavramının ardından araştırmacılar PAB'ı ve öğretmen bilgi alanlarını farklı bakış açılarıyla yorumlayarak eklemelerde bulunmuş, farklı yapılandırmalarla kavramı geliştirmişlerdir (Grossman, 1990; Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999; Park ve Oliver, 2008). Yapılan bu çalışmalarla, öğretmen bilgi alanlarının farklı biçimlerde kavramsallaştırılmış ve farklı modeller ortaya atılmıştır. Bu modellerden bazıları aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Grossman (1990), İngilizce öğretmenleriyle yaptığı doktora çalışmasında öğretime yeni sorular yöneltmiştir. Shulman'ın (1986) modelini yeniden düzenleyerek, öğretmen bilgi alanlarını ve bileşenlerini farklı şekilde kavramsallaştırmıştır.



Şekil 1. Öğretmen Bilgi Modeli (Grossman, 1990)

Grossman, (1990) yeniden düzenlediği modelde öğretmen bilgi alanlarını, *Genel pedagojik bilgi*, *Konu alan bilgisi*, *Pedagojik alan bilgisi* ve *Bağlam bilgisi* olarak dört kategoride ele almıştır. Bu modelde öğretmenlerin sahip oldukları PAB üç ana alanın tam merkezinde yer alırken aynı zamanda konu alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi ve bağlam bilgisi tarafından şekillendirilmektedir.

Cochran, DeRuiter ve King (1993), PAB'ı yapılandırmacı bir bakışla geliştirerek yeniden revize etmiştir. Bu yeni modelin Shulman'ın (1987) bileşenleri içerisindeki dört farklı bileşenden oluştuğunu ve diğer iki bileşenin konu alanında uzman kişiyi öğretmenden ayıran özellikler olarak belirtmektedirler. Bu dört bileşen; pedagojik bilgi, konu alan bilgisi, çevresel bağlam bilgisi ve öğrenci tanımaya yönelik bilgi olarak belirtilmektedir. PAB' durağan değil aksine dinamik bir yapıda tanımlayarak bu yapıya ait PAB kavramını, PABg (*Pedagojik Alan Bilgisini Bilme*) olarak değiştirerek kullanılmaktadır.

Magnusson, Krajcik ve Borko (1999) ise PAB'ı öğretmenlerin sahip olduğu eşsiz bilgi alanı olarak betimlemişlerdir. Grossman'ın (1990) yılında geliştirdiği modele bağlı olarak etkili fen eğitimi için PAB'ı detaylı bir forma sokmuşlardır. Geliştirilen bu formda; *konu alan bilgisi, pedagojik bilgi, bağlam bilgisi ve pedagojik alan bilgisi* öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türleri olarak belirtilerek, PAB'a ait beş bileşenden bahsedilmiştir. Bunlar;

1. Amaç ve Hedef Bilgisi
2. Öğrenci Anlayışları Bilgisi
3. Öğretim Stratejileri Bilgisi
4. Müfredat Bilgisi
5. Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi'dir (Magnusson vd. 1999).

Magnusson vd. (1999) ortaya koyduğu PAB modelinde amaç ve hedefler bilgisi, tüm bilgi türlerinin merkezinde yer almaktadır. Bu konum amaç ve hedefler bilgisi bileşeninin diğer bileşenlerle sürekli etkileşimde olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Magnusson (1999) ve Grossman (1990) tarafından oluşturulan modelden farklı olarak ölçme ve değerlendirme bilgisine odaklanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bileşeni bu modeldeki önemli bileşenlerden biri olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda Magnusson vd. (1999) öğretmenlerdeki PAB gelişiminin karmaşık bir süreç olduğunu, bu sürecin konunun doğasını, öğretmenlerin deneyimlerini yansıtmaya biçimlerini ve konunun öğretildiği bağlamı içerdiğini vurgulamıştır.

Park ve Oliver (2008) kapsamlı bir literatür taraması ve deneysel yöntemlere detaylandırılmış çalışmalarıyla yeni bir model oluşturmuşlardır. Bu model büyük ölçüde Grossman (1990) ve Magnusson vd. (1999) tarafından oluşturulan modellere dayandırılmıştır. Grossman'ın (1990) ele aldığı öğretmen bilgi alanları, bu modelin geliştirilmesi ve PAB'ın kavramsallaştırılmasına teorik bir temel sağlamıştır. Bu bağlamda Park ve Oliver, (2008) daha önce geliştirilen PAB bileşenlerine öğretmen yeterliği bileşenini ekleyerek *pentagon modelini* oluşturmuşlardır. Geliştirilen modelde PAB altı bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler *öğretimde oryantasyon bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğrenciyi anlama bilgisi, öğretimde strateji bilgisi, değerlendirme bilgisi ve öğretmen yeterliliğidir*. Bu modelde öğretmen yeterliliği bileşeni nitelikleri, bilginin yansıtılmasının önemi ve öğrenci rollerinin önemini vurgulamaktadır (Park ve Oliver, 2008). Oryantasyon bilgisi, öğretime yönelik inançlar ve bilimin doğasıyla; program bilgisi materyaller ve programa dikkati

çekmeyle; öğrenciyi anlama bilgisi öğrenme zorlukları, ilgi, ihtiyaç ve motivasyonla; öğretim stratejileri bilgisi konu özelinde yöntem ve stratejilerle; değerlendirme bilgisi öğretimin değerlendirme yöntemleriyle ilişkilendirilmektedir (Grossman, 1990; Magnusson vd., 1999; Park ve Oliver, 2008). Modeli oluşturan altı bileşen sürekli ve bağlamsal bir düzende etkileşim halindedir. Aynı zamanda etkili bir öğrenimin gerçekleşmesi için öğretmenler belirli bir bağlam etrafında tüm bileşenleri bütünleştirebilmelidir ve öğretmenin PAB'nin gelişmesinin bileşenler arasındaki tutarlılığı da sağlayacağı belirtilmektedir (Park ve Oliver, 2008). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerini belirlemek adına Magnusson vd. (1999) tarafından geliştirilen modeldeki PAB bileşenlerinin kullanılması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda PAB bileşenleri detaylı olarak ele alınmıştır. Magnusson vd. (1999) PAB modelini fen eğitimi için önermiş olmasına rağmen ilgili literatür, modelin farklı konular ve müfredatlara da uygulanabileceğine yönelik örnekler sunmaktadır. PAB'ın araştırmacılar için öğretmenlerin bilgi ve eğitim yöntemlerini iyi bir şekilde anlamak üzerine kurulu, kabul edilen teorik bir çerçeve olduğu görüşü hâkimdir (Abell, 2008). Bu nedenle çalışmada Magnusson vd. (1999) tarafından sunulan modele ait PAB bileşenlerinin kullanılması hedeflenerek, bu bölümde PAB bileşenleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Amaç ve Hedef Bilgisi: Öğretmenlerin mevcut bilgilerini aktarırken kişisel tutumları ile eğitim esnasında kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilere yönelik eğilimleri arasındaki ilişkiyi içermektedir. Aynı zamanda bu bileşen farklı sınıf seviyelerinde eğitimin amaç ve hedef inançlarını da ifade etmektedir (Grossman 1990). Magnusson vd. (1999) amaç ve hedefler bilgisinin; eğitime yönelik bakış ve kavramsallaştırmayı sağladığını, öğretme üzerine düşünmenin, canlandırmalar yapmanın ve eğitimi planlamanın genel yolu olduğunu belirterek PAB üzerinde kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Amaç ve hedefler bilgisine yönelik belirli yönelimlerin olduğu ve bu yönelimlerin eğitim ortamlarında öğretmenin kararlarını etkilediği belirtilmektedir. Bu yönelimler *süreç, akademik özen, kavramsal değişimler, didaktiklik, keşif, etkinlik odaklılık, sorgulama ve rehberli sorgulama* olarak belirtilmektedir. Süreç, düşünmeye yönelik aşamaları; akademik özen, bilgiye yönelik kavramları doğrulamayı; kavramsal değişimler, öğretmenin bilgiye ulaşmak için kolaylaştırıcılığını; keşif, kavramlara ulaşma yollarını; etkinlik odaklılık, çocukların etkinliklerde pratik uygulamalarını;

sorgulama, kavram ve konuların araştırılmasını; rehberli sorgulama ise toplum merkezli öğrenmeyi vurgulamaktadır (Magnusson vd. , 1999).

Öğrenci Anlayışları Bilgisi: PAB'ı en etkili şekilde ortaya çıkarmak için öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeye yönelik yaşadıkları zorlukları, öğrenmeye hazır bulunuşluklarını, motivasyonlarını, öğrenme stillerini bilmeleri ve öğrencilerini tanımaları gerektiği belirtilmektedir (Park ve Oliver, 2008). PAB'ın bu bileşeni öğrencilerin *öğrenmede yaşadıkları zorluklara ilişkin ve öğrenme gereksinimlerine yönelik bilgi* olarak iki kategoride ele alınmıştır. Öğrenme gereksinimlerine yönelik bilgi, herhangi bir bilgiyi çocuğa sunmadan önce çocuklarda bulunan ön bilgiyi ve buna yönelik inançlarını içermektedir. Öğretmenin sahip olacağı bu bilgi sayesinde öğretmenler, öğrencilerine ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik öğrenme yaklaşımları sunabilmektedir. Öğrenme zorluklarına yönelik bilgi ise, öğrencilerin öğrenmede zorluk yaşadıkları kavram ve konular hakkında öğretmen bilgisini içermektedir (Magnusson vd., 1999). Aynı zamanda öğrenci anlayışları hakkında bilgiye sahip olmak öğretmenlerin öğrenme ortamlarında öğrenmeyi kolaylaştırmalarını ve sorunlara çözümler geliştirebilmelerini sağlamaktadır.

Müfredat Bilgisi: Müfredat bilgisi konuyu öğretmek üzere müfredatın materyallerini ve müfredattaki konu içindeki yatay ve dikey hedeflerini içermektedir (Grossman, 1990). Bu bileşen müfredattaki konuların önemine yönelik öğretmenin tutum ve anlayışının göstergesi olarak belirtilmektedir. Temel kavramların tanınip etkinliklerde değişiklikler yapılmasına, hedeflenen kavramsal olguların dışında yer alan noktaların ortadan kaldırılmasını sağlamaktadır. Magnusson vd. (1999) müfredat bilgisi bileşenini, *genel ve özel hedefler bilgisi ve özel müfredat programı* bilgisi olarak iki kategoriye ayırmıştır. Genel ve özel hedefler bilgisi, öğretmenlerin öğrenciler için hedeflerine yönelik bilgilerini ve okul dönemi boyunca işlenen konuların kılavuzu olarak açıklanmaktadır Aynı zamanda öğretmenlerin dikey müfredata yönelik bilgilerini ve öğrencilerden sonraki yıllarda beklenen öğrenmeleri içermektedir. Özel müfredat programı bilgisi ise belirli bir konuyu ve bu konu özelinde belirlenen konuları öğretmeye yönelik, program ve materyal bilgisi olarak tanımlanmaktadır Abell, (2007) müfredata yönelik öğretmen bilgisinin ortaya çıkması için öğretmenlerin genel ve özel hedefler ile özel müfredat programı bilgisine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenler mevcut programlarını iyi bir şekilde analiz ederek programın hedef ve içeriğini belirleyebilmeli, bunları sınıf ortamlarında uygulayabilmelidirler.

Öğretim Stratejileri Bilgisi: Magnusson vd. (1999) tarafında öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik bilgisinin iki kategoriden oluştuğu belirtilmektedir. Bu kategoriler *konuya özgü* ve *temaya özgü stratejiler bilgisidir*. Belirtilen iki bilgi türü kapsam durumlarına göre farklılıklar göstermektedir. Konuya özgü stratejiler bilgisinin daha geniş bir kapsama sahip olduğu fakat temaya stratejiler bilgisinin ise kapsam açısından daha dar bir alana sahip olduğu vurgulanmaktadır. Temaya özgü stratejiler bilgisinin belirli konular özelinde eğitim yapılması için gerekli olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin uygulama esnasında sunduğu çeşitli stratejiler, hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesi ve içeriğe yönelik bağlantıların oluşmasında fayda sağlamaktadır. Friedrichsen, Driel ve Abell, (2007) öğretim stratejileri bilgi türüne sahip öğretmenlerin öğretim ortamlarında kullanacakları yöntemlerle etkin ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacaklarını belirtmişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi: PAB'ın ölçme ve değerlendirme bileşeni öğrencilerin performanslarını nasıl değerlendirilip, değerlendirmeye nelerin dâhil edileceğini içermektedir. PAB'ın önemli bileşenlerinden biri olarak vurgulanmaktadır. Magnusson vd. (1999) bu bileşeni iki boyutta ele almıştır. İlk boyut olan öğretimi değerlendirmeye yönelik bilgi öğretmenlerin öğrenmeye yönelik belirli bir ünite dâhilinde değerlendirmedir ve değerlendirmenin önemli yönleriyle ilgili bilgileri içermektedir. Diğer boyut olan değerlendirme yöntemleri bilgisi ise öğrencilerin öğrenimlerinin belirli yönlerini değerlendirmek amacıyla yöntemler hakkında sahip olduğu bilgi türüdür. Öğretmenler uygulama esnasında belirlediği değerlendirme yöntemleriyle çocukların öğrenmelerini değerlendirmektedir (Friedrichsen vd. 2007). Öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgileri belirli araçlar, testler ve sunumlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin etkili değerlendirme bilgisine sahip olması, hangi değerlendirme yöntemlerini kullanması gerektiğini bilmesi, yöntemleri nasıl ve ne zaman kullanabileceğini bilmesi etkili öğretmen ve etkili sınıf ortamını oluşturmaktadır (Kosnik ve Beck, 2009).

Özetle geliştirilen birçok PAB modelinde görülmektedir ki ortak payda PAB'ın öğretmen bilgisini tanımlayan bir kavram olduğudur (Chan ve Yung, 2015). Öğretmenlerin eğitime yönelik bilgi ve stratejisi ne kadar önemli olsa da, en önemlisi çocuğun anlayacağı bir formda yeni programlarla bunu sunabilmektir. Eğer

öğretmenler oluşturdıkları yeni programlara gereken özveri ve önemi vererek uygulamayı bu önemle gerçekleştiriyorsa programlar istenen amaca ulaşmış ve bu alanda önemli başarılar sağlanacaktır. Özellikle eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi öğretmenlerinin gelişen ve değişen topluma uyum sağlayabilmesi adına çocukların daha iyi ve etkili öğrenebilmesine yönelik bilgiye, programın amacına yönelik bilgiye, alan ve eğitim bilgisine sahip olmaları beklenmektedir (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2005). PAB'ın zaman içerisinde farklılaşan ve kendini geliştiren bir yapısı olduğu görüşü hâkimdir ve bu sebeple öğretmenler, onlardan beklenen PAB seviyesine ulaşamamaktadır. Literatürdeki eksiklikten hareketle okul öncesi öğretmenlerinin PAB gelişimlerinin ilerleyebilmesi için planlanan hizmet içi eğitimlerin önemli olduğu ve öğretmenlerin PAB düzeylerinin etkili öğrenme ortamları sağlayabilmesi, bilgi alanlarındaki eksikliklerin giderilebilmesi için sıklıkla kontrol edilmesi gerekmektedir.

G.PAB-Argümantasyon

Eğitim programları; bireylerin günlük yaşamlarında etkili olmaları, karşılaştıkları sorunlara çözümler üretmeleri ve araştırma-sorgulama yapabilmelerine yönelik olarak hazırlanmaktadır. Dolayısıyla düşünme becerileri ve bu becerilerin eğitimi, bireylerin çevreyi anlamlandırmasını sağlayarak, yaşama ayak uydurabilmeleri açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencileri düşünme becerilerine sahip olmaları için anlamlı çıkarımlar yapabilmeleri, neden-sonuç ilişkisini kavrayabilmeleri, problemlere farklı bakış açılarından bakabilmeleri ve sorgulama yapabilmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda bireylerin bu gereklilikleri yerine getirebilmelerinde üst düzey düşünme becerilerinin de önemi yadsınamaz bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle argümantasyon; araştırma ve sorgulama, problemlere farklı yönlerle bakabilme, akıl yürütme, var olan bilgiyi aktif bir şekilde kullanma ve yaşam boyu öğrenmeyi sağlama yönleriyle düşünme becerileri eğitimiyle paralellik gösteren bir kavram görülmektedir.

Argümantasyon temelli öğrenme; öğrenciler tarafından yönlendirilen sorularla öğrenmeyi ve belirli fikirler doğrultusunda sorgulama yapabilmeyi sağlamaktadır. Olaylar ve düşünceler arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışan argümantasyon aynı

zamanda bireylere yol göstermeyi amaçlarken doğal kavramsal keşfin gerçekleştiği çok önemli bir süreci içermektedir (Osborne, Erduran ve Simon, 2004). Argümantasyonla öğrenme yaklaşımı bireylere zihinlerinde var olan fikirleri ve bilgileri sorgulatmayı, farklı fikirleri incelemeyi öğretmektedir. Tüm bu öğrenmelerde kullanılan akıl yürütme ve düşünme süreçleri kavramsal değişimlerle beraber araştırma-sorgulama yapmayı sağlamaktadır (Aslan, 2010). Kavramsal değişimlerle yaşanan derin düşünceler öğrencilerin fikirlerini kabul ettirmeye çalışmalarına, düşüncelerinin farklı ve benzer yönlerini karşılaştırmalarına, aynı zamanda düşüncelerini yeniden yapılandırmalarına katkıda bulunmaktadır (Sadler ve Zeidler, 2005). Argümantasyonun öğrenme ortamlarıyla etkili bir şekilde organizasyonu için öğrencilerin sorular sormaları, fikirler üretmeleri ve değerlendirmelerde bulunmaları gerekmektedir. Bunun için de yönlendirici pedagojik uygulamaların olması gerektiği görüşü belirtilmektedir (Hand vd. 2016). Argümantasyona yönelik pedagojik yönlendirmelerin gerçekleşmesi amacıyla öğretmenlerin sınıf ortamlarında öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım sergilemeleri gerekmektedir (Lotter, Harwood ve Bonner, 2007; Simon, Erduran ve Osborne, 2006). McNeill ve Knight, (2013) argümantasyonun sınıfta öğrenme ortamlarına dâhil edilebilmesinde öğretmenlerin anahtar rol oynadığını belirtmişlerdir. Fakat argümantasyonun uygulamalara dâhil edilebilmesi doğal bir süreçte ilerlememektedir. Argümantasyon uygulamalarına dayalı bir gelişim programı ile öğretmenlerin bu alana yönelik çabaları, değişikliklerin oluşması için gerekli görülmektedir (Suh ve Park, 2017). Öğrencilerin argümantasyon sürecine katılımlarını desteklemek amacıyla öğretmenlerin, sorgulamayı içeren çeşitli ortamları yaratıp bu fırsatı öğrencilerine sunması beklenmektedir. Öğretmenlerin farklı öğretim stratejilerini çocuklara sunabilmesi, değerlendirmeler ve sorgulamalar yaptırabilmesi, öğrencileri öğrenmelerini kolaylaştırabilmesi için farklı öğretimsel bilgi türlerine ihtiyaçları vardır (Park ve Oliver, 2008). Bu kapsamda karşımıza PAB kavramı çıkmaktadır.

Shulman, (1987) PAB'ı içerik bilgisinin anlaşılır kılınabilmesine yönelik bilgi olarak kavramsallaştırmıştır ve bu nedenle içeriğe yönelik bilgi PAB'a ait bir parça olarak vurgulanmaktadır. Bunun yanında argümantasyona yönelik içerik bilgisi PAB literatüründe öğretmenin sahip olduğu argümantasyon bilgisini temsil ederken, konuya özgü gerekli pedagojik ve uygulama bilgisini öğrencilerine sunması gerektiği öğretmenin temel sorumluluklardan biri olarak görülmektedir (Gess-Newsome, 2015).

Öğretmenlerin sahip oldukları PAB'ın, sınıf ortamlarında argümantasyona yönelik yaklaşımı sağlıklı bir şekilde kullanabilmelerini, araştırma-sorgulama yapabilmelerini, düşünme becerilerini geliştirebilmelerini ve akıl yürütmeyi günlük yaşamlarına da yansatabilmelerini sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda hem hizmet öncesi süreçte hem de hizmet esnasında öğretmenlerin argümantasyona yönelik PAB' larının yetersiz olduğu görülmektedir (Zohar, 2007). Oldukça etkili argümantasyon uygulamaları olmasına rağmen bu yaklaşımın sınıflarda öğretmenlerin PAB yetersizliğinden dolayı nadiren gerçekleştiği belirtilmektedir (Osborne vd. 2013). Düşünme becerilerinin çocuklara kazandırılması ve öğretimde sorgulama basamağını programlara yansıtılabilmek adına öğretmenlerin bu alanda gerekli bilgiye sahip olması gerektiği görüşü önem teşkil etmektedir. Bu önem doğrultusunda öğretmenlerin düşünme öğretimi kapsamında argümantasyon ve sorgulamaya yönelik tutumlarıyla birlikte, gelişimlerini PAB doğrultusunda belirlemenin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



III. LİTERATÜRDEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde düşünme becerileri ve eğitime yönelik yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar, Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımına yönelik yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar, pedagojik alan bilgisine yönelik yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara sırasıyla yer verilmiştir. Bu çalışmaların genel karakteristikleri kronolojik sıraya uygun olarak sunulmuştur. Sunulan tüm örneklerde öğretmenlerle ya da öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Bunun yanında pedagojik alan bilgisine yönelik yapılan araştırmalar kısmında, PAB ile argümantasyon arasındaki ilişkiye yönelik ulusal ve uluslararası çalışmalara da yer verilmiştir.

A.Düşünme Becerileri ve Eğitimi ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde düşünme becerileri ve düşünme becerilerinin eğitime yönelik yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalar kronolojik bir sırayla sunulmuştur. Sunulan araştırmalarda, düşünme becerileri ve eğitime yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

1.Düşünme Becerileri ve Eğitimi İle İlgili Ulusal Araştırmalar

Düşünme becerileri ve eğitimi geçmiş yıllardan itibaren önemle takip edilen ve araştırmalara konu olan öncelikli alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm gelişim alanları için kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönem, düşünme becerileri eğitimi için de önemli bir yere sahiptir. Bu alanda yapılan araştırmalar giderek artarken, düşünme becerilerinin eğitiminde öğretmen eğitimiyle birlikte öğretmenlerin görüşlerini ele alan araştırmaların sayısı da çoğalmaktadır (Mutlu ve Aktan, 2011). Düşünme becerileri eğitiminde en önemli yere sahip olan kişi kuşkusuz öğretmenlerdir ve bu alanda *öğretmen ve öğretmen adaylarıyla* yapılan çalışmalara aşağıda detaylı olarak sunulmuştur. Tüm bu çalışmalar içerisinde düşünme becerilerinin öğretilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin konuya dair alan bilgilerini araştıran bir

çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı ancak bu çalışmalara ait konulara bakıldığında, öğretmenlerin *düşünme becerilerine ait tutum ve görüşleriyle* sınırlandığı görülmektedir (Sevinç, 2001; Mutlu ve Aktan, 2011; Soydan ve Dereli, 2013; Akbaba ve Kaya, 2015) . Düşünme becerileri eğitiminde sıklıkla *problem çözm, eleştirel düşünme, akıl yürütme* gibi becerilere odaklanıldığı (Hayran, 2000; İnan ve Özgen, 2008; Tok, 2008; Akbıyık ve Kalkan-Ay, 2014) fakat düşünme becerileri eğitiminde kullanılan güncel eğitim yaklaşımlarının araştırmalarda yer almadığı görülmektedir. Ulusal alan yazında yer alan bu alan özelinde çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Hayran, (2000) düşünme becerileri ve bu becerilerin işlenebilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiş ve ilköğretim öğretmenleriyle çalışmıştır. Araştırmada yer alan ilkokul öğretmenlerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini günlük yaşamda ve okul ortamında kullandıklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda Hayran, günlük yaşamda ve sınıf içerisinde öğretmenlerin düşünme becerilerini kullanırken; %89 problem çözme, %88 eleştirel düşünebilme ve % 54 oranında yaratıcı düşünme becerilerini kullandıklarını ve aynı zamanda bu beceriler kullanabilmede cinsiyet faktörü göz önüne alındığında kadın öğretmenlerin lehine bir anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Sevinç, (2001) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının düşünme becerilerine yönelik inançları ve bu becerileri geliştirmeye yönelik kullandıkları etkinlikleri araştırmıştır. Araştırmaya aktif olarak çalışmakta olan ve öğretmen adayı toplam 217 kişi katılmış ve katılımcılara veri toplama aracı olarak düşünme becerilerine yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin planlarında düşünme becerilerine yer verdikleri ve eğitim programlarında yer alması gerektiği görüşü hâkimken öğretmen adaylarının düşünme becerilerine yönelik bir eğitim almayı gereksinim olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda tüm örneklem grubunun düşünme becerilerini tanımlayıcı ifadelerine bakıldığında en çok akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcılık kavramlarını kullandıkları görülmüştür.

Yenilmez ve Ekinci, (2005) matematik öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretiminde tutumlarını ve yüksek lisans eğitiminin bu tutumlara olan etkisini araştırmak amacıyla yaptığı araştırmada lisansüstü eğitim farklı olmadan öğretmenlerin düşünme becerilerini tanımlarken yaratıcı ve mantıksal düşünmeyi önce belirttikleri görülmüştür. Mesleki kıdem ele alındığında ise, kıdemi

az olan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminin zor olduğu, kıdemi fazla olan öğretmenlerin ise buna katılmadıkları görülmüştür. Genel itibariyle araştırmanın sonuçlarında, tüm öğretmenler üst düzey düşünme becerilerini kazandırmanın gerekli olduğunu savunurken, bu becerilerin var olan programla kazandırılmasının zor olduğu görüşü hâkimdir.

Emer, (2007) üst düşünme becerilerinin öğretilmesini amaçlayan düşünme becerisi öğretim yaklaşımının programlarda yer almasını belirterek bu becerileri öğretmede öğretmenlere sorumluluklar düştüğünü savunmuştur. Bu amaçla; ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretilmesine yönelik görüşlerini araştırarak örneklem gurubuna İzmir ilinde görev yapan Matematik, Türkçe, Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenlerini dâhil etmiştir. 431 öğretmenle yürütülen çalışmada *Düşünme becerileri eğitimi Anketi* ve *Demografik Bilgi Formu* kullanılmıştır. Araştırma örneklemdaki öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu kurum, branş, hizmet içi eğitim alma durumu ve takip ettiği sürekli yayınlar değişken olarak belirlenerek ne kadar farklılaştığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında;

- Hizmet içi eğitim alan ve düşünme becerilerine yönelik sürekli yayınları takip eden öğretmenlerin bu beceriler hakkında çok daha bilinçli oldukları,
- Araştırmada yer alan düşünme becerilerinin önem sıralamasında ilk sırada yaratıcı ve mantıksal düşünme, son sırada eleştirel düşünme, çıkarımlarda bulunabilme ve bilinçli düşünme olduğu,
- Genç öğretmenlerin birinci sıraya yaratıcı düşünmeyi koyarken, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mantıksal düşünmeyi koyduğu,
- Araştırmada yer alan öğretmenlerin yeni fikir ve deneyimlere açık olmasının düşünme becerilerini geliştireceği, ayrıca düşünme becerilerine sahip olan öğrencilerin akademik ortamlarda ve günlük yaşamda daha başarılı olabilecekleri görüşünün hâkim olduğu görülmüştür.

İnan ve Özgen, (2008) matematik öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları araştırmada öğretmenlerin soru sorma, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine yönelik yeterliliklerini incelemiş ve öğretmen adaylarının bu becerileri kazandırırken kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler, matematik dersine yönelik öğretim programını uygulamada yeterli olduklarını ifade ederken, düşünme becerilerini kazandırmada bazı sorunlarla

karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu sorunların sınıfların kalabalık olması ve ders sürelerinin yetersiz olması olarak belirtildiği görülmüştür.

Tok, (2008) eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisi üzerinde düşünme becerileri eğitimi programının etkilerini incelemiş ve okul öncesi öğretmen adaylarının bu becerilere yönelik algılarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu okul öncesi öğretmen adayları oluşturmuştur ve veri ölçme aracı olarak ölçekler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel akıl yürütmenin alt bileşenlerinden *yorumlama* dışında bütün bileşenlerin son test puanları ön test puanlarından yüksek olarak belirlenmiştir. Yaratıcılık düzeyleri ele alındığında bu ölçeğe yönelik son test puanları, ön test puanlarından yüksekken; problem çözme ölçeğine ait son test puanlarının diğer ölçek son test puanlarına göre oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Mutlu ve Aktan (2011) tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimine yönelik tutumlarının incelediği araştırmada, düşünme becerilerinin çocuklar tarafından öğrenilebilmesi için, okul öncesi dönemden itibaren *düşünme eğitimi* programlarının yoğun bir şekilde müfredatta yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Okullarda veli ile iş birliği içerisinde çocukların düşünme düzeylerini desteklemek ve geliştirmek amacıyla düşünme eğitimi programlarının hazırlanması gerektiği ve bu programların öğrencilerin düşünmeye yönelik becerilerdeki eksiklikleri giderilerek, performansının arttırılmasının ve becerilerin geliştirilmesinin hedeflenmesi belirtilmiştir.

Kurşunlu, (2014) ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programının çocukların düşünme becerilerini kazanabilmesi adına nasıl geliştirilebileceğini araştırarak buna yönelik öneriler sunmayı hedeflemiştir. Araştırmasında karma yöntem kullanara 450 çocuk ve 22 öğretmenden örneklemi oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini kazanım değerlendirme formu ile toplayan araştırmacı, düşünme becerilerini destekleyen maddeler hazırlamış ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı bu maddelere ait alanları doldurmuştur. Aynı zamanda düşünme becerilerini olumsuz etkileyen faktörleri de belirlemek amacıyla katılımsız gözle süreci de gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönemin tüm becerilerde olduğu gibi düşünme becerilerinin öğretilmesinde kritik bir yere sahip olduğu ve eğitim programında yer alan farklı etkinlik türlerinin bu becerilere yönelik hazırlandığında düşünme becerilerini desteklediği görülmüştür.

Akbıyık ve Kalkan-Ay, (2014) okul öncesi kurumlarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik algılarını araştırdıkları durum çalışmasında, araştırmaya katılanların düşünme becerilerinin okul öncesinde kazandırılabilceğini; fakat düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi eğitim kurumlarında sistemli bir şekilde gerçekleştirilmediği düşündükleri belirtilmiştir. Aynı zamanda okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin öğretimi gerçekleştirilirken en çok problem çözme becerisi ve yaratıcı düşünme önemsenirken, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması az önemsenmektedir. Bu becerilerinin öğretilmesinde ailenin önemi vurgulanmış ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri, düşünme becerileri eğitiminde bilgilerini yeterli görmemekte ve bu konuda kendilerini geliştirmenin gerekli olduğunu, buna yönelik olarak oyun etkinlikleri kullanarak, soru-cevap, beyin fırtınası, proje oluşturma ve problem çözme yöntemlerinin düşünme becerileri eğitimini etkili kılacağını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Akbaba ve Kaya, (2015) okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirme amacıyla öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak birebir görüşmeler yapmıştır. Örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda; düşünme becerilerinin eğitimi için okul öncesi dönemin oldukça kritik bir öneme sahip olduğu, kullanılan yöntem ve tekniklerin gösterip yaptırma, proje ve yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi olduğu fakat bu görüşlere rağmen eğitim planlamalarında öğretmenlerin düşünme becerilerine gerekli önemi vermediğine ulaşılmıştır.

Karsantık, (2016) düşünme becerilerine ve bu becerilerin eğitimine yönelik öğretmen adayı görüşlerini incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının düşünme ve düşünme becerilerine yönelik algıların neler olduğu, düşünme becerilerinin programdaki yerine dair görüşlerinin ne olduğu ve bu beceriler için eğitimlere yönelik görüşlerinin nelere olduğunu araştırmıştır. Karma yöntem olarak tasarlanan araştırmada 454 öğretmen adayı ve 18 öğretmen katılmıştır. Araştırmada anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak betimsel analizler sonucunda, öğretmen adaylarının okullarda ve derslerde düşünme becerilerini kazandırmaya önem verdikleri ve olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Bu becerilerin öğretilmesi için en etkili kademenin okul öncesi eğitim kademesi olduğu görüşünü savundukları fakat okullarda düşünme becerilerini kazandırılmadığı belirtilmiştir.

Doğan Altun ve Ekinci Vural, (2017) okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla, 35 kadın okul öncesi öğretmeniyle görüşmeler yapmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden alınan veriler sonucunda düşünme becerileri; eleştirel düşünme, sosyal etkileşim, yaratıcılık, problem çözme ve bilimsel düşünebilme olarak belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik kendilerine inandıkları ve okul öncesi dönemde bu becerilerin önemi vurgulanmıştır. Aynı zamanda düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli becerilerin problem çözme ve yaratıcılık olduğu okul öncesi öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır.

Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, (2018) üniversitelerde görev alan eğitim elemanları ve ya üyelerinin düşünme becerilerini araştırarak bu becerilerin eğitimi üzerine görüşlerini incelemiştir. Nitel yöntemle yürütülen araştırmada İstanbul'da yer alan üniversitelerdeki eğitim görevlilerinin görüşlerine ulaşmak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan form örneklem grubuna uygulanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenerek bulgular, öğretim görevlilerinin düşünme becerilerinin eğitimi, uygulamada bireysel özellik ve yeterlilik durumları, bu becerilerin gelişimleri olmak üzere 3 alan altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim fakültelerinde düşünme becerilerine yönelik derslerin olması gerektiği, öğretim görevlilerinin düşünme becerileri ve eğitimine yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu alanda eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir.

Ülkemizde düşünme becerileri eğitimi üzerine son yıllarda artmakta olan bir önem olduğu görülmektedir ve bu önem, düşünme becerilerinin eğitiminde öğretmen eğitimi ve görüşlerini ele alan araştırmaların sayısını arttırmıştır. Son yıllarda düşünme becerilerinin öğretilmesinin önemine dikkat çekilen ve en çok uygulanan düşünme becerileri eğitimi yaklaşımlarından biri olan P4C'yi içeren, bu alanla ilişkilendirilen hiçbir ulusal çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmaların, özellikle öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretilmesine dair pedagojik alan bilgisini belirleme ve değerlendirmede yetersiz olduğunu, öğretmen görüş, tutum ve algılar etrafında sınırlandığını, araştırmaların düşünme becerileri eğitimi alanında detaylı ve güncel bilgi vermediği görülmektedir.

2.Düşünme Becerileri ve Eğitimi İle İlgili Uluslararası Araştırmalar

Düşünme becerilerinin eğitimi konusunda öğretmenleri ele alan uluslararası araştırmalara bakıldığında, ulusal literatürden daha geniş bir çerçeve çizdiği ve son yıllarda araştırmaların birkaçının düşünme becerilerinde öğretmen bilgisini konu edindiği görülmektedir (Birbili, 2013; Retnawati vd., 2018). Yapılan çalışmalara bakıldığında *okul öncesi öğretmenleriyle* yapılan çalışmaların (Robson ve Hargreaves, 2005; Birbili, 2013) sınırlı olduğu, düşünme becerilerinin öğretilmesi ve öğretmen görüşlerine yönelik daha çok farklı branşlardaki öğretmenlerle çalışıldığı (Jones, 2008; Li, 2011; Ansori, 2019) sonucuna ulaşılmaktadır. Düşünme becerilerinin eğitimine yönelik geliştirilen *Çocuklar İçin Felsefe (P4C)* yaklaşımını içeren ve konu alanıyla ilişkilendirilen hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin düşünme becerilerinin eğitimine yönelik sahip olması gereken *pedagojik alan bilgilerini (PAB)* araştıran hiçbir araştırmaya rastlanmazken, *pedagojik yeterlilik* (Ansori, 2019) ve *pedagojik yaklaşım düzeylerini* (Baumfield, 2006) içeren birer çalışmaya ulaşılmıştır. Belirtilen sonuçların ulaşıldığı çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Tebbs, (2000) öğretmenlerin düşünme becerisinin eğitimine ait öz-yeterlik inançlarını ele aldığı doktora araştırmasında toplam 432 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmasında katılımcılara düşünme becerisi öz-yeterlik ölçeği uygulamış ve ölçekte dört alt boyut belirlenmiştir. Bu alt boyutlar; düşünmeye yönelik uygun sınıf atmosferi oluşturabilme, düşünme becerilerinin transferi, düşünme becerilerinin keşfi ve üst düzey düşünme becerilerinin eğitimidir. Araştırma sonucunda düşünmeyi öğretme alanında öz-yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin lisans eğitimlerinde bu alanda dersler aldıkları ayrıca öğrencilik yıllarında derslerine giren öğretmenlerin düşünmenin öğretilmesine önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve cinsiyet değişkeniyle öz yeterlilik puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterliliklerin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda analitik düşünebilen ve yaratıcılıkları yüksek olan öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Nagappan, (2001) üst düzey düşünme becerilerinin öğretmenler tarafından eğitimini araştırdığı makalesinde öğretmenlerin içerik konusuna da önem verdiği, bu nedenle düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yaklaşımlarla hazırlanan programları uygulamalarında kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı öğretmenler düşünme

becerilerinin eğitimine önem verdiklerini savunmalarına rağmen katılımcıların %77'si, bu alan özelinde toplam ders süresinin %10'luk diliminden daha az süreyi düşünme becerilerinin eğitimine ayırdıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğretmenlerin yalnızca %40'lık bir diliminin düşünmeyi öğretmeye ve uygulamaya yönelik bir eğitim aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Lam vd. (2003) çocukların ilerleyen yıllarda akademik başarılarının artması adına düşünme becerilerinin önemini vurgulayarak çalışmada aileler ve öğretmenlerin düşünme becerilerine faydaları konusunda farklı düşünceleri olduğunu belirtmiştir. Araştırmasında Hong Kong'daki 40 okul öncesi öğretmen ve ailelerle çalışmıştır. Araştırma sonucunda aileler ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin gelişimi için çocukları daha çok desteklemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen ve aileler düşünme becerilerinin eğitiminin önemini sıklıkla vurguladığı fakat bunu yaparken öğretimi nasıl yapacakları konusuna değinmediklerin gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin birçoğunda düşünme becerilerinin eğitiminde ailelerden destek beklediği ve bu konuda rol model olmaları gerektiği görüşü hâkimdir.

Hashim, (2004) Malezya' da gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimi konusundaki tutum ve inançlarına ulaşmaya çalışmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin en fazla problem çözme becerisine önem verdikleri görülmüştür. Problem çözmeden sonra ise önem sıralamasının eleştirel düşünme ve yaratıcılıkla devam ettiği, düşünmeyi öğretme konusuna verilen önemin oldukça az olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda lisans eğitimi esnasında düşünme becerisi öğretimi konusunda haftada en az 4 saat eğitim alan öğretmenlerin bu becerinin öğretiminde eğitim almamış ya da daha az eğitim almış öğretmenlere kıyasla tutum ve inançlarında anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. Düşünme becerilerinin öğretimine yönelik tutum ve inançların öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile negatif ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Mahuyyidin, Pihie, Elias ve Mohd, (2004) öğretmenlerin sınıf ortamında düşünme becerilerini öğretim uygulamalarını araştırmak amacıyla *Okul Programlarına Düşünme Becerilerinin Entegrasyonu* adlı araştırmasını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda düşünme becerilerini eğitim programına en az entegre eden branş dalının yabancı dil öğretmenleri olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bilişim teknolojilerini kullanan ve bu yönde yöntemlerle uygulamalar yapan mesleki ve teknik eğitim kurumlarında düşünme becerilerinin programa entegre edilmesi öğretimi daha

kolaylaştırmaktadır. Tüm branş dallarında öğretmenler düşünme becerileri eğitiminde eleştirel düşünme, problem çözme ve karar vermeye önem verirken, düşünme becerilerinden bir diğeri olan yaratıcılığa az önem verildiği görülmektedir.

Robson ve Hargreaves, (2005) ortaya koydukları araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların düşünme eylemlerine yönelik algılarını incelemişlerdir. Araştırmanın verileri 3-5 yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocuk ve öğretmenleriyle, görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında ise erken yaşlarda düşünme becerilerinin belirli etkinlikler ve temalara başvurarak geliştirilebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin en önemli gördüğü düşünme becerisi, problem çözme olarak belirlenmiştir.

Baumfield, (2006) öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmeye dair pedagojik yaklaşımlarının düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında kurumların öğretmenlere yeterli desteği vermediği ve bu nedenle olumsuzluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitimi planlama, düşünmeyi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları zorluklar nedeniyle düşünmeyi öğretme konusunda kendilerini yetersiz görüp bu alanda isteksiz oldukları, bu nedenle kendilerini düşünme becerilerinin öğretimi konusunda da yetiştirmekte isteksiz oldukları görülmüştür.

Sa-U ve Rahman, (2008) Malezya'daki araştırmalarında öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretmeye yönelik algılarını ele almış ve öğretimi etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu alana verilen değer, öz yeterlilik duygusu, öğretimin yapısı olarak üç farklı faktörün düşünme öğretimini etkilediği belirlenmiştir. Düşünme öğretimini etkileyen faktörlerle ilgili yapılan başka bir araştırmada ise, öz yeterlik ve öğretim programının yapısı dışında düşünmeyi öğretmeyi etkileyen farklı faktörlere ulaşılmıştır. Bu faktörler, sınıfın ve kurumun yapısı, toplum tarafından düşünmeye verilen önem gibi dış etkenlerin oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jones, (2008) ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin *düşünmeyi öğretme* yaklaşımına ait faydaları, zorlukları ve öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında düşünme becerilerinin öğretimi daha yoğun ve mantıksal düşünmeyi, sosyal ilişkileri, tek değil birçok doğrunun olabileceğini, zihinsel ve üst bilişsel gelişimi sağlarken; öğrencilerin empati duygusunu, duygusal

gelişimini, öz denetim ve yeterliliklerini geliştirmektedir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise düşünme becerileri eğitimindeki zorluklar olarak belirtilmiştir. Bunlar; öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, planlama ve zaman-kaynak yetersizliği olarak vurgulanmıştır.

Li, (2011) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil eğitimi verilen sınıflardaki öğretmenlerin, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla etkinlik üretip uyguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfta uygulanan etkinliklerle öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyici sorular sorularak çıkarımlarda bulunmaları sağlanırken, düşündürmeye yönelik amacı olmayan sınıflarda daha çok betimleyici sorular çocuklara yöneltilmektedir. Araştırmanın sonucunda yabancı dil sınıflarının, düşünmeyi ve düşünmeye yönelik becerileri destekleyici sosyal bir topluluk olduğu ve nitelikli öğrenme ortamları, yöntemler sayesinde düşünme becerilerini daha çok destekleyebilecekleri belirtilmiştir.

Alnesyan, (2012) hazırladığı doktora tezinde bir vaka çalışmasını ele almış ve düşünmeyi öğretmeyi eğitimin temel amaçları içine alan, 2007 yılındaki gerçekleşen eğitim reformunun ardından ortaya çıkan durumları öğretmen-öğrenci yönüyle incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenler yeni reformla düzenlenen hedefler içerisinde yer alan düşünmeyi öğretme sürecine kolaylıkla adapte olmuştur. Ancak öğretmenlerin henüz bu alanda kendilerini tam olarak yeterli görmedikleri, özellikle konu özelinde materyal hazırlama ve üretmede kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın diğer sonuçlarından biri de çocuklara düşünmeyi öğretme sürecinde, ruhsal ve kültürel motivasyon duygu durumlarının en etkili etmenler olduğu görüşüdür.

Birbili, (2013) erken çocukluk döneminde çocukların düşünme düzeylerinin sınırının olmadığını belirterek okul öncesi öğretmenlerinin çocukların düşünme becerilerini ne düzeyde geliştirdiğini araştırmıştır. Araştırmada katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilerek düşünme becerilerine yönelik alt yapılarına ulaşmaya çalışılmıştır ve öğrenme ortamlarında ne tür sorular sordukları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler tarafından sorular soruların hatırlatma seviyesinde kaldıkları ve çocukların bilgilerini kavramsal bilgidan öteye götüremediklerini göstermiştir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları etkinliklerin düşünme becerilerini geliştirmede etkili olmadığı ve öğretmenlerin bu alanda eğitim görmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hugerat ve Kortam, (2014) İsrail’deki bir kolejın biyoloji ve kimya bölümlerinde okuyan birinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak sorgulama yoluyla bilim yönteminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ne derece etkileyeceğini öğrenmeyi amaçladığı çalışmasında bir vaka çalışması oluşturmuşlardır. Çalışmada öğrencilere *Yüksek Dereceli Düşünme Becerileri (HOTS) Bilim Eğitimi* adıyla bir kurs verilerek öğrencilerin sorgulama yapmayı öğrenmesi, bilimsel araştırma makaleleri okuması ve değerlendirmesi sağlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ön test ve son test puanları adına anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin kontrollü deneylerde daha çok strateji kullandığı ve bunu yaparken üst düzey düşünme becerilerine başvurduğu görülmüştür.

Retnawati vd. (2018) üst düzey düşünme becerilerinin çocuklara öğretilmesi gereken yeteneklerden biri olduğunu savunmuş ve öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bilgilerini araştırmak amacıyla fenomenolojik yaklaşımla, nitel bir çalışma ortaya koymuşlardır. Araştırmanın örneklemini devlet ve özel okullarda görev alan 27 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin üst düzey düşünmeyi geliştirmeye ait bilgilerinin düşük olduğu fakat bu alanda kendilerini yeterli gördükleri, eğitime ihtiyaç duymadıkları görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

Ansori, (2019) çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin öğretme süreci içerisinde düşünmeye teşvik etmek için kullandıkları eleştirel düşünme, etkileşimli düşünme ve meta-bilişsel yöntemler üzerinde pedagojik yeterliliklerini bulmayı amaçlamıştır. Araştırmasında anket yöntemi kullanarak, 15 İngilizce öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin düşünmeyi öğretmek için eleştirel, etkileşimli düşünme ve meta-bilişsel yöntemleri kullanmada yüksek öz-yeterliliğe sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, 21. Yüzyıl’ da üst düzey düşünmeyi teşvik etmek için pedagojik tekniklerin kullanılmasını ve bu tekniklerin uygulanmasının çocuklara gerçek bir öğretim ortamı kazandıracağı düşünülmektedir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan uluslararası çalışmalara bakıldığında, ulusal çalışmalardan farklı olarak düşünme becerilerine ve eğitime daha geniş bir perspektiften bakıldığı, aynı zamanda bu alanda öğretmenlerin bilgilerini sorgulayan çalışmalara da yer verildiği görülmektedir. Ele alınan araştırmalarda öğretmenlerin düşünme becerilerinin farklı beceri türleri üzerine etkisine ve tutumlarına odaklanıldığı görülmektedir. Fakat ulusal alan yazında olduğu gibi uluslararası alan

yazında da okul öncesinde düşünme becerilerinin eğitime ilişkin öğretmen alan bilgilerini konu edinen hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kısımda sunulan çalışmalar genellikle ilköğretim ve orta eğitim öğretmenleriyle yapılan araştırmalardan oluşmaktadır. Aynı zamanda yapılan araştırmaların okul öncesi öğretmen bağlamında ve P4C yaklaşımıyla ilişkilendirilmede yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

B.Çocuklar için Felsefe (P4C) ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitime yönelik yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalar kronolojik bir sırayla sunulmuştur. Sunulan örnekler öğretmen ya da öğretmen adaylarıyla olan çalışmalardan oluşmaktadır. Aynı zamanda bu bölümde P4C'nin yanında düşünme eğitime yönelik yapılan bazı araştırmalara da yer verilmiştir.

1.Çocuklar İçin Felsefe (P4C) ile ilgili Ulusal Araştırmalar

Çocuklar için Felsefe ülkemizde son yıllarda ortaya çıkan ve eğitim programlarında yer alan bir düşünme eğitimi yaklaşımı olarak kendini göstermektedir. Son yıllarda yürütülen araştırmaların daha çok *felsefenin önemi, tarihi ve uygulamaları* üzerine odaklandığı görülmektedir (Akkocaoğlu, 2015; Erdoğan, 2018; Sormaz Öğüt, 2019; Yüceer, 2020). Aynı zamanda araştırmalarda çoğunlukla *P4C'nin düşünme becerilerine etkilerinin* sorgulandığı tespit edilmiştir (Taş, 2017; Dirican, 2018; Işıklar, 2019; Türksoy, 2020). Yapılan araştırmalarda çoğunlukla örneklem grubunu *çocukların* oluşturduğu ve araştırmalarda *deneysel yöntem*e başvurulduğu görülmektedir (Karadağ ve Demirtaş, 2018; Dirican, 2018; Işıklar, 2019). Ulusal literatürde P4C' de *okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarıyla* yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Tok, 2008; Koyuncu, 2020). *Çocuklar için felsefe (P4C)* başlıklı ve *okul öncesi öğretmenlerini* ele alan yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır ve araştırmada öğretmenlerin P4C hakkındaki görüşleri araştırılmıştır (Koyuncu, 2020). Bu alanda *öğretmen eğitimi ve ya pedagojik alan bilgisini* ele alan hiçbir ulusal araştırmaya rastlanmamıştır. Çocuklar için felsefe eğitime yönelik öğretmen ya da öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Tok, (2008) araştırmasında düşünme becerileri eğitim programının öğretmenler adayları üzerinde etkilerini incelemek amacıyla öğretmenlere *Düşünme Becerileri*

Eğitim Programı uygulamıştır. Bu eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini incelemek isteyen Tok, ön test-son test grup modeliyle araştırmasını yürütmüştür. 101 okul öncesi öğretmen adayı ile çalışarak düşünme becerilerini ölçmek için farklı testler uygulamıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, deney grubu öğretmen adaylarının mevcut düşünme becerilerinin düşünme eğitimi programı sonrasında, eğitim almayan gruba oranla daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Keskin, (2009) *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi* isimli araştırmasında, düşünme eğitimi dersi alan öğrencilerin, dersin öğretmenlerinin, müfettiş, alan uzmanı ve gözlemcinin düşünme eğitimi programına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 312 öğrenci, 72 müfettiş ve 59 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler anket, gözle ve görüşme yoluyla toplanarak uzman değerlendirme formlarından faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların düşünme eğitimi dersine yönelik görüşlerinin farklılaştığı görüldüğü, mevcut programın tüm görüşler doğrultusunda revize edilerek oluşturulması gerektiği belirtilmiştir.

Akkocaoğlu Çayır ve Celepoğlu, (2014) araştırmalarında altı sınıf öğretmenine farklı konularda içeriğe sahip çocuk kitapları sunmuşlardır. Öğretmenlerin bu kitaplar hakkında fikirlerini almak için onlara sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerden alınan yanıtlarla, kitapların yaşamda yer alan kavram ve içeriklere sahip, anlaşılır olduğu; erken yaşlarda verilecek P4C eğitimlerinin çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Verilecek eğitimlerde yaşamın içerisinde yer alan kavramları barındıran, felsefi düşünceye yönelten kitaplardan faydalanılması gerektiği ve öğretmenlerin bu alanda gerekli eğitimleri almaları gerektiği görüşü belirtilmiştir.

Alkın-Şahin ve Tunca, (2015) *Felsefe ve eleştirel düşünme* adlı araştırmalarında felsefi düşünme ve eleştirel düşünme arasında ilişki olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda eleştirel düşünme eğitimi içerisinde felsefi düşünceye sahip öğretmenlerin olmasının etkisi vurgulanarak çalışma sonuçları belirtilmiştir. Araştırma sonucunda felsefenin sorgulayıcı-eleştirel bir yapıda olması, felsefede kullanılan kural ve yöntemler ile eleştirel düşünce temellerinin aynı yapıda kendini göstermesi, felsefi düşünme olması için eleştirel düşünme becerisi de olması gerektiği gibi unsurlar vurgulanarak, eleştirel düşünme ve felsefe arasında kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, (2016) ilköğretim ve rehberlik/psikolojik danışmanlık bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarıyla, çocuklar için felsefe üzerine nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar on dört hafta boyunca öğretmen adaylarına P4C yaklaşımına ait teorik ve pratik bilgiler vermiş, etkinlik örnekleri sunarak etkinlik üretmeleri istemiş ve değerlendirmeye yönelik analizler yaptırmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarından ilkokul dersi seçmeleri istenerek programa uygun bir plan hazırlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının soru sorma, tartışma ortamları yaratma ve felsefi etkinlikleri mevcut müfredatla ilişkilendirebilme becerilerinin geliştiği, felsefi algılarının olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Koyuncu, (2020) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin P4C yaklaşımına ve bu yaklaşımın okul öncesi dönemde kullanılmasına yönelik görüşlerini, çocuklar için felsefe yaklaşımı uygulamaları aracılığıyla incelemiştir. Durum çalışması olarak planlanmış olan araştırmada 11 okul öncesi öğretmeni, 10 hafta boyunca P4C uygulamaların katılmış ve bu uygulamaların ardından sınıflarında P4C uygulamaları gerçekleştirmiştir. Eğitim öncesinde, eğitim sırasında ve sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan verilere ek olarak, ses kayıtları, gözlemler ve saha notlarına başvurulmuştur. Araştırmanın sonuçları özellikle okul öncesi eğitim döneminde müfredatın esnek olmasıyla çocuklar için felsefe yaklaşımının oldukça uygun ve kullanılabilir özellikte olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin P4C yaklaşımını özel gereksinimli çocuklarda dâhil tüm okul öncesi dönem çocuklarını olumlu etkileyebileceklerini vurgulanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik kendilerine güvenmedikleri ve düşük motivasyonlara sahip oldukları; öğretmenlerin geleneksel sınıf ortamının P4C etkinliklerini uygulamayı engellediği görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir.

Geçmişten günümüze bakıldığında, *Çocuklar İçin Felsefe* başlıklı çalışmaların 2008 yılında başladığı, son beş yıl içerisinde bu alandaki araştırmaların artmaya başladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Farklı yöntem ve bakış açılarıyla pek çok ülkede araştırmaların konusu olan P4C'ye yönelik araştırmaların ulusal literatürde sınırlı olduğu görülmektedir. Ele alınan araştırmalarda ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin ağırlıklı olarak örnekleme oluşturduğu ve çalışmalarda daha çok P4C'nin düşünme becerilerine etkileri üzerine yoğunlaşıldığı tespit edilmiştir. Ağırlıklı olarak deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda farklı yöntemlerin kullanımının ve

okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmaların oldukça yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanda öğretmen eğitimi veya öğretmenlerin pedagojik alan bilgisini ele alan hiçbir ulusal araştırmaya rastlanmamıştır.

2.Çocuklar İçin Felsefe (P4C) ile ilgili Uluslararası Araştırmalar

Çocuklar için felsefe eğitimi kapsamında yapılan uluslararası araştırmaların ulusal araştırmalara kıyasla daha kapsamlı konuları ele aldığı ve ulusal literatürle paralellik göstererek çocuklar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Uluslararası literatürdeki çalışmaların ulusal literatüre oranla çalışma grubuna öğretmenleri daha çok dâhil ettiği belirlenmiştir. *Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda P4C eğitiminin etkilerine* (Mergler, Curtis ve Spooner-Lane, 2009; Newell-Jones, 2012; Demissie, 2015; Green ve Condy, 2016) odaklandığı ve *deneysel yöntem* kullanıldığı belirlenmiştir. Yürütülen araştırmalardaki katılımcılar ağırlıklı olarak *ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden* oluşmaktadır (O'Riordan, 2013; Siddiqui, Gorard ve See, 2015; Scholl, Nichols ve Burgh, 2016). Öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalar, genel olarak *farkındalık, öğrenci ve öğrenmeye karşı tutum, P4C'nin düşünme becerilerine etkileri* etrafında yoğunlaşmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin *P4C'ye yönelik alan bilgilerini* araştıran hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır. Çocuklar için felsefeye yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Roberts, (2006) yaptığı araştırmasında 11 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Öğretmenler için hazırlanan geliştirme programının *Çocuklar için Felsefe* üzerine etkilerini araştırmayı amaçlayarak öğretmenlerin öğrencilerine ve kendilerine yönelik algılarını tespit etmek istemiştir. Katılımcı grup bir uzman tarafından düzenlenen ve öğretmen geliştirme programı sonrasında sunulan Çocuklar için Felsefe oturumuna katılmış ve oturum sonunda katılımcılardan bu yaklaşımı sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerine yönelik algılarının olumlu düzeyde geliştiği, kişisel yetenek ve düşüncelerinin değiştiği ve P4C deneyimiyle kişisel ilişkilerini daha iyi düzenleyebildiği görülmüştür.

Murris, (2008) araştırmasında çocuklar için felsefe yaklaşımında ve çocuklara verilen eğitimde öğretmenin rolünü araştırmıştır. Çalışma sonrasında, çocuklar için felsefe yaklaşımında öğretmene ait rolün, çocuk ve öğretmenini güç ilişkisi etrafında şekillendiği belirtilmiştir. Aynı zamanda öğretmenin soyut kavramları

anlamlandırabilmeye yönelik sorgulama yaptırabilmesi, anlamlı öğrenme ortamını sağlamak için soyut kavramlarla somut kavramları ilişkilendirip günlük yaşama aktarabilmesi, süreç odaklı tutum sergilemesi, yapılandırması bir tavırda olması ve etiketlemelerden kaçınması gerektiği belirtilmiştir.

Mergler, Curtis ve Spooner-Lane, (2009) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri araştırmalarında 12 hafta boyunca verilen P4C eğitiminin üç öğretmen adayı üzerinde etkilerini gözlemlemiştir. Araştırma sonucunda verilen P4C eğitiminin öğretmenlerin öz denetim ve farkındalığını, dikkatli dinleme ve farklı yönlerden bakabilmesini, fikirlerini destekleyerek ifade edebilmesini arttırdığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından, öğretmen adaylarının P4C'yi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için aktif bir şekilde P4C deneyimi yaşamaları gerektiği belirtilmiştir.

Newell-Jones, (2012) tarafından yürütülen boylamsal çalışma, Wiser Wales Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle birlikte öğrencilerle de çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenlere P4C eğitimi verilerek, bu yaklaşımın mesleki tutum ve değerlerine yönelik etkileri görülmek istenmiştir. Araştırma sonucunda, *Çocuklar için Felsefe* yaklaşımını kullanan öğretmenlerin geleneksel yöntemi sınıflarında daha az uyguladığı, çocukların fikir ve isteklerine daha çok odaklandığı, öğrenciler arası fikir alışverişine izin verdiği görülmüştür. Tüm bunların yanında P4C'yi kullanan öğretmenlerin okul yönetimi tarafından yeterince destek görmediği ve baskıya maruz kaldıkları, P4C uygulamalarını bu nedenlerle sınıflarında uygulamakta kararsız oldukları katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

O'Riordan, (2013) çocuklar için felsefe eğitimi alan sekiz ilkokul öğretmeniyle bir tez çalışması yürütmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin sınıf ortamında P4C'yi uygulamaya yönelik görüş ve tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Yaklaşık yedi aylık bir sürede katılımcılara P4C eğitimi uygulanmış ve katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Alınan P4C eğitimi sonrasında öğretmenlerin, çocukların soruşturma yapmasına, tartışmasına daha çok önem verdikleri, aynı zamanda pedagojik bilgilerinin olumlu geliştiği görülmüştür. Tüm katılımcılar, *Çocuklar için Felsefe* yaklaşımının tüm derslerle ilişkilendirilebileceğini fakat zaman ve bilgi yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşmaktan çekindiklerini belirtmişlerdir.

Demissie, (2015) felsefi soruşturma topluluğu aracılığıyla verilen P4C eğitiminin, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine etkilerini araştırdığı çalışmada

ikinci sınıf öğretmenleriyle çalışmıştır. Araştırmacı, öğretmenlere bilginin doğasına yönelik görüşlerini ifade etmeleri için fırsatlar sunmuş, P4C'nin teorisi ve yapısı hakkında görüşlerini almış ve öğretmen adaylarının konuya yönelik pedagoji bilgileri için anket sunmuştur. Araştırma sonucunda, P4C eğitimi ile öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin geliştiği, genişlediği ve çocuklara yönelik algılarının pozitif yönde değiştiği tespit edilmiştir.

Siddiqui, Gorard ve See, (2015) öğretmenlere yönelik bir müdahale programı gerçekleştirerek araştırma sonuçlarını *P4C: Değerlendirme Raporu* aracılığıyla değerlendirdi. Araştırmada dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleri P4C alanında eğitilerek kendi sınıflarında P4C'yi uygulamışlardır. Öğretmenler uygulama sırasında gözlemlenerek görüşmelere tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çocukları uygulama esnasında sorgulama ve akıl yürütmeye yönelttiği, çocuklar arasında oluşan tartışma ortamlarında daha az yönlendirici oldukları görülmüştür. Aynı zamanda P4C'nin sınıf ortamlarında düzenli kullanımının genel başarıyı arttıracakları araştırma bulgularında ifade edilmiştir.

Scholl, Nichols ve Burgh, (2016) ilköğretim öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarında yarı deneysel yöntem kullanarak 59 sınıf öğretmeni ile çalışmışlardır. Deneye grubundaki öğretmenler, iki eğitmenden iki gün boyunca P4C eğitimi almıştır. Öğretmenlere verilen P4C eğitiminin içeriğini kolaylaştırma, planlama ve uygulama başlıkları oluşturmuştur. Araştırmacılar üç aylık periotlarla katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğretmenlerin eğitim sonrası üç ay boyunca sınıflarında P4C yaklaşımını kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin, öğrencilerin geçmiş bilgilerinden yararlanma ve soruşturmaya dayalı bir program oluşturabilecek şekilde biçimlendiği görülmüştür.

Green ve Condry, (2016) öğretmen adayları ile araştırma yürütmüş, katılımcılara P4C ye yönelik uygulamalı eğitim vererek öğretmenlik uygulamalarında aldıkları eğitimi uygulamaları istenmiştir. Araştırmaya 74 üniversite son sınıf öğrencisi katılmıştır. Tüm katılımcılar 74 saatlik bir P4C eğitimi alarak donanımlı hale getirilmeye çalışılmıştır. Eğitimin ardından yaptıkları öğretmenlik uygulamalarında P4C'yi deneyimleyerek araştırmacıya verilerini sunmuşlardır. Yılsonunda tüm katılımcılar içerisinden 30 tane gönüllü seçilerek odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının P4C eğitimi aldıktan sonra eleştirel düşünme,

işbirliği yapabilme ve muhakeme becerisinin geliştiği; öğrencilerini demokratik bir birey olarak yetiştirme, empati kurma ve iletişim becerilerini geliştirmek için onlara etkili öğrenme ortamları oluşturabilecekleri görülmüştür.

Naseri vd. (2017) çalışmalarında, çocuklara nasıl sorgulayabileceklerini öğreten birçok yöntem olduğunu fakat bu yöntemlerden en etkilisinin *Çocuklar için Felsefe* yaklaşımı olduğu, Sokratik bir tartışma oluşturularak eleştirel düşünmenin gelişebileceğini savunmuşlardır. Bu amaçla seçilen 30 öğretmene P4C eğitimi verilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrasında öğretmenlere *California Eleştirel Düşünme Anketi* uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan P4C eğitiminin öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, sokratik tartışma ortamının öğretmenlere sunulması ve eğitimlerle deneyim kazandırılması gerektiği savunulmuştur.

Uluslararası literatürde *Çocuklar için Felsefe (P4C)* 'ye yönelik yapılan araştırmaların ulusal literatüre göre daha kapsamlı ve detaylı olduğu görülmektedir. Ulaşılan kaynaklarda öğretmen ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmaların öğretmenlere verilen P4C eğitiminin etkilerini içerdiği ve bu araştırmalarda etkilerin deneysel yöntem kullanılarak açıklanmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Uluslararası literatürde öğretmenlerle yapılan araştırmalar daha fazla olmasına rağmen okul öncesi öğretmenleriyle değil ilköğretim öğretmenleriyle yapılan araştırmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan ve P4C eğitimi kapsamında pedagojik alan bilgilerini araştıran hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmalarda daha çok P4C'ye yönelik mesleki tutum, öğretmen rolü ve alınan P4C eğitiminin farklı beceri alanlarına yansımaları üzerinde durulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere yönelik çocuklar için felsefe eğitimi kapsamında çalışmaların; öğretmen uygulamaları, yeterlilikleri ve konuya özel alan bilgilerinin karşılaştırılması bakımından yetersiz olduğu görülmektedir.

C.Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)-Argümantasyon ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Araştırma konusunun temelini oluşturan düşünme becerilerinin, argümantasyonla yakın bir ilişki içinde olduğu, düşünme becerileri içerisinde tanımlanan eleştirel düşünme, akıl yürütme, sorgulama gibi alt boyutların argümantasyonla paralellik gösterdiği ve bu nedenle araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin yanında argümantasyona yönelik örnek çalışmaların da sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Belirtilen önem doğrultusunda bu bölümde pedagojik alan

bilgisi ve argümantasyona yönelik yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar kronolojik bir sırayla sunulmuştur. Sunulan araştırmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşan çalışmalara yer verilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın konusu göz önünde bulundurularak pedagojik alan bilgisinde sorgulamaya yönelik çalışmaların yanında okul öncesi öğretmenleri ile yapılan PAB'a yönelik çalışmalara da yer verilmiştir.

1. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) ve Argümantasyonla İlgili Ulusal Araştırmalar

Son yıllarda öğretmen eğitimi giderek önem teşkil eden bir konu haline gelmektedir. Tüm öğretmenlik dalları içerisinde çocuk üzerinde etkisinin en çok görüldüğü öğretmen olan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimi de giderek önemli bir hal almaktadır. Bu önem doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumları üzerinde öncelikli olarak durulması gerekmektedir. Öğretmen eğitimine dair yapılan uluslararası çalışmalarda pek çok farklı kuramsal yapı kullanılmıştır fakat araştırmalarda en çok kullanılan yapı PAB (Abell, 2007) olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulusal literatürde artmakta olan PAB araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerini öğretmedeki yeterliliklerine odaklanan hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmaların ağırlıklı olarak *fen bilgisi öğretmenleriyle* yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmanın temelini oluşturan düşünme becerilerinin bileşenleri göz önünde bulundurulduğunda, *düşünme becerileri ve argümantasyon* arasında çok yakın bir ilişki olduğu, düşünme becerilerinin içerisinde yer alan beceri türlerinin argümantasyonun geliştirdiği; *karmaşık akıl yürütme* ve *eleştirel düşünme* becerilerini (Lawson, 2003; Sadler, 2004), *bilimsel bilginin nasıl üretileceğini* (Driver, Newton ve Osborne, 2000; Osborne, Erduran ve Simon, 2004) aynı zamanda *iletişimsel becerileri* de (Kuhn ve Udell, 2003) kapsadığı görülmektedir. Bu ilişki doğrultusunda PAB-*argümantasyon* konularını ele alan yalnızca iki ulusal araştırmaya (Aşcı, 2014; Bayram-Jacobs vd. 2019) rastlanmıştır ve bu araştırmalar *fen bilgisi öğretmenleriyle* gerçekleştirilmiştir. PAB-sorgulamaya yönelik yalnızca bir araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmada araştırma-sorgulama temelli öğretim ile PAB arasındaki ilişki araştırılmıştır. *Okul öncesi öğretmenleri ya da öğretmen adaylarıyla* PAB'a yönelik yapılan yalnızca dört araştırmaya rastlanmıştır (Bilgen, 2019; Nacar ve Kutluca, 2020; Özdemir, 2020; Akşam ve Kutluca, 2021). Fakat bu araştırmaların da konusunun *matematik ve fen eğitimi* ile sınırlandığı görülmektedir. Okul öncesinde düşünme becerileri bağlamında PAB'a yönelik hiçbir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bilgiler ışığında ulaşılan çalışmalar ayrıntılarıyla aşağıda sunulmuştur.

Aşcı, (2014) argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına uygun olarak sunulan *Fen Bilgisi Uygulama-1* dersindeki eğitimin, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerine etkisini incelediği araştırmasında üçüncü sınıf üniversite öğrencileriyle çalışmıştır. Deneysel desende tasarlanan araştırmanın örneklemini beş deney, beş kontrol grubunda olmak üzere 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde deney grubuna argümantasyon tabanlı bilim öğrenme eğitimi uygulanırken kontrol grubuna geleneksel yöntemle deneyler yaptırılmıştır. Araştırmanın verileri PAB alt bileşenlerinden; öğretim programı bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, konu alan bilgisi ve değerlendirme olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. Araştırma sonucunda argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına tabii tutulan öğretmen adaylarının PAB alt bileşenlerinin kontrol grubundaki öğretmen adaylarından çok daha ileride olduğu görülmüştür.

Parpu ve Erdoğan, (2017) okul öncesi öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin matematiğe yönelik pedagojik bilgileri ve uygulama esnasında kullandıkları matematiksel dil arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada görmüşlerdir ki okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları matematiksel dil ve pedagojik alan bilgileri arasında kuvvetli bir ilişki vardır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ele alındığında ise, matematiksel dili kullanma ile deneyim arasında bir ilişki olduğu, deneyim arttıkça matematiksel dili kullanmanın azaldığı belirtilmiştir.

Küçükaydın, (2017) sınıf öğretmenlerinin fene yönelik PAB düzeylerini incelediği araştırmasında araştırma-sorgulama temelli öğretim yaklaşımını temele almıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu dört sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı grubun pedagojik alan bilgileri görüşme, gözlem ve doküman analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda PAB bileşenlerinin kendi içerisinde bağlantılı olduğu fakat mesleki kıdem ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin araştırma-sorgulamaya dayalı öğretime yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu alanda PAB düzeylerinin de yüksek olmadığı görülmüştür. Araştırmacı tarafından, okul idaresi ve öğrenci veli profilinin öğretmenin olumsuz tutum sergilemesinde etken olabileceği düşünülmektedir.

Bayram-Jacobs vd. (2019) sosyobilimsel alanda gerçekleştirilen argümantasyon tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının PAB düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında fen bilgisi öğretmen adaylarıyla çalışmıştır. Karma yöntem ile

yürütülen araştırmada deneysel ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında üç erkek ve yirmi altı kadın olmak üzere toplam 29 öğrenci ile çalışılmıştır. İncelenen PAB, Magnusson vd. (1999) tarafından fene özgün hazırlanan modelindeki beş PAB bileşeninden (fene yönelik amaç bilgisi, öğrenciyi tanıma bilgisi, öğretim programı bilgisi, strateji bilgisi) oluşmaktadır. PAB düzeyindeki değişikliklerin tespit edilmesi amacıyla farklı nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda en yüksek yeterliliğinin strateji bilgisinde olduğu görülmüştür. Argümantasyon tabanlı öğretimin, katılımcıların sosyobilimsel konulara yönelik PAB puanlarını anlamlı bir şekilde yükselttiği belirlenmiştir. Argümantasyon tabanlı öğretimin ardından PAB'a ait bileşenlerden en yüksek ilerlemenin değerlendirme ve öğretim programı bilgisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgen (2019) araştırmasında, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik PAB'lerini farklı PAB alt bileşenlerine göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi matematik öğretimine yönelik PAB puanlarının orta seviyede olduğu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları karşılaştırıldığında, öğretmenlerin PAB düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer sonuçlarına bakıldığında ise mesleki deneyime göre öğretmenlerin PAB düzeyleri farklılık gösterirken öğretmen adaylarının eğitim düzeyi, akademik başarı, cinsiyet, matematiğe yönelik algı ve eğitim durumlarının PAB düzeylerini farklılaştırdığı belirlenmiştir.

Özdemir, (2020) öğrencilere verilecek okul öncesi eğitimde öğretmenlerin matematiğe yönelik yeterlilik ve pedagojik alan bilgilerinin yüksek olması gerektiğini savunarak yaptığı araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin erken dönem matematik eğitiminde sahip oldukları PAB düzeyleri, öz yeterlilikleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmasında 326 okul öncesi öğretmeni ile çalışmış ve çeşitli veri toplama araçları kullanmıştır. Araştırmanın bulgularında okul öncesi öğretmenlerinin yaş ve mezun oldukları lise PAB'larını anlamlı düzeyde etkilemezken, mezuniyet durumlarının PAB düzeylerini etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeyleri ve pedagojik alan bilgileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Nacar ve Kutluca (2020) yüksek lisans eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik PAB'lerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin mesleki deneyimleriyle PAB'lerini karşılaştırmışlardır. Araştırmaya farklı deneyim süresine ait üç kadın okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma, durum çalışması deseniyle gerçekleşmiştir. Verilerin toplanma aşamasında öğretmenlerden, seçtikleri konu alanında öğretim etkinlik planı ortaya koymaları, PAB'lerine yönelik görüşme sorularına yanıtlar vermeleri ve ortaya koydukları ders planlarını sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretiminde yetersiz bilgiye sahip olduğu, mesleki deneyime göre bu durumun farklılaştığı, mesleki deneyim süresi arttıkça PAB'lerinin arttığı ve deneyim arttıkça sınıf uygulamalarında öğretmen merkezli bir yaklaşıma gidildiği görülmüştür. Mesleki deneyiminin az olduğu öğretmenlerin, sınıflarında öğrenci merkezli yaklaşımı daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Ulusal literatürde PAB ve argümantasyon konularını ele alan çalışmaların oldukça az olduğu ve fen bilgisi konu alanıyla sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu konu özelinde ele alınan çalışmalarda, argümantasyon temelli öğretimin öğretmenlerin PAB düzeylerine etkilerine odaklanıldığı görülmektedir. PAB-argümantasyona yönelik okul öncesi bağlamında yapılan hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi öğretmen ya da öğretmen adaylarıyla yapılan PAB'a yönelik araştırmaların ise fen ve matematik eğitimi çerçevesinde şekillendiği, düşünme becerilerinin eğitimi, öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimindeki tutum, yeterlilik ve uygulama bilgileri alanında yetersiz olduğu görülmektedir. Aynı zamanda PAB-sorgulamaya yönelik yalnızca bir ulusal araştırmaya ulaşılmış ve PAB'ın ulusal literatürde sorgulama ile ilişkilendirilmesinin de yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

2. Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) ve Argümantasyon ile ilgili Uluslararası

Araştırmalar

Ulusal ve uluslararası araştırmalar ele alındığında PAB-argümantasyona yönelik yapılan uluslararası araştırmaların daha kapsamlı bir yapı oluşturduğu görülmektedir. Aynı zamanda konu özelinde yapılan uluslararası araştırmaların genel çerçevesi, *fen eğitime* dair konular etrafında çizilmektedir (McNeill ve Knight, 2013; McNeill, Gonzalez-Howard, Katsh-Singer, 2014; Wang ve Buck, 2016; Şengül, Enderle ve Schwart, 2020). PAB-argümantasyona yönelik *ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine* üç araştırmaya rastlanmıştır. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin

mesleki gelişim programı sonucunda PAB argümantasyon gelişimleri incelenmiştir (Knight-Bardsley ve McNeill, 2016; Marco-Bujosa vd., 2017). *Okul öncesi* bağlamı ele alındığında ise yapılan araştırmaların öğretmenlerin *matematik ve fen eğitiminde PAB düzeylerine* odaklandığı tespit edilmiştir (McCray ve Chen, 2012; Anders ve Rossbach, 2015). Bu bağlamda *PAB-argümantasyon* ya da *PAB-sorgulamaya* yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmalarda öğretmenlerin *PAB düzeyleri, gelişimleri ve argümantasyona yönelik tutumları* üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Okul öncesinde düşünme becerileri ya da argümantasyon bağlamında PAB'a yönelik hiçbir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bilgiler ışığında ulaşılan çalışmalar ayrıntılarıyla aşağıda sunulmuştur.

McCray ve Chen, (2012) okul öncesi öğretmenlerinin PAB düzeylerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin PAB'larına yönelik geliştirilen öğretmen görüşmesinin yapı geçerliliğini ortaya koymak için bir araştırma ortaya koymuşlardır. Araştırmada 22 öğretmen ve 113 çocukla çalışılmış ve çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitim döneminde çocuğa sunulan matematik eğitiminin niteliğinin çocukların mevcut kazanımlarını desteklediği görülmüştür. Aynı zamanda PAB ile ilgili geliştirilen görüşmenin okul öncesinde matematik eğitimi için öğretmenlerin elinde bulunması gereken beceri ve bilgileri içerdiği belirtilmiştir.

McNeill ve Knight, (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin PAB argümantasyon düzeylerini belirlemek ve geliştirmek amacıyla 70 fen bilgisi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sürecinde öğretmenler üç atölye dersine katılarak toplam 15 saat boyunca akıl yürütme ve kanıta dayalı eğitim programını sınıflarında uygulamışlardır. Öğretmenler odaklanma sorunu yaşayan öğrencilerin iddialarını kanıtlarla nasıl desteklediğine ya da bilimin doğası hakkında nasıl tartışma ortamı yarattıklarına değil bunun yerine çoğunlukla öğrencilerin bilim anlayışları üzerine odaklanmıştır. Öğretmenlerin PAB argümantasyon eksikliği, görev tasarımlarını etkileyerek argümantasyon sorunlarını ortaya çıkarmıştır. Çalışma sonucunda araştırmacılar tartışma yoluyla öğrenmeyi sağlama ve öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırmak için; öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları ve eğitici müfredat materyallerinin destekleyici nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

McNeill, Gonzalez-Howard, Katsh-Singer, (2014) argümantasyonun K-12 eğitiminde gerekli bir beceri olduğunu belirterek bu alanda öğretmenlerle yapılan araştırmalarının azlığının üzerinde durmuşlardır. Bu önem doğrultusunda öğretmenlerin sahip olduğu

bilimsel argümantasyonun PAB için önemli bir etken olduğunu savunarak, araştırmalarında öğretmenlerin PAB argümantasyon düzeyini kavramsallaştırmak ve geliştirmek için bir pilot çalışma oluşturmuşlardır. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular yardımıyla değerlendirilmiştir. 103 fen bilgisi öğretmeninden toplanan veriler ışığında, bilimsel argümantasyonun (K-12) öğretmenlerin PAB argümantasyon içerik bilgisini olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırma sonucunda, bilimsel uygulamalarda çeldirici öğelerin kullanılmasının bilimsel uygulamalarda derinlemesine öğrenme ve etkili değerlendirmeleri sağladığı belirtilmiştir.

Anders ve Rossbach, (2015) öğretmenlerin mesleki donanım ve yeterliliklerini incelemek amacıyla okul öncesi öğretmenleriyle çalışmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin matematik eğitime yönelik pedagojik alan bilgileri, inanç ve tutumları, mesleki yeterlilikleri PAB'ın önemli alanları olarak ifade edilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitiminde oyun temelli yaklaşımı kullanma durumları, matematik öğrenimine karşı tutumları, matematiğin önemi ile matematik eğitimiyle ilgili duygusal okul yaşantıları arasındaki bağlantıyı açıklamak amacıyla 221 okul öncesi öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin matematik eğitiminde oyun temelli yaklaşıma karşı mesafeli oldukları fakat okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitime karşı olumsuz anlayış içerisinde olmadıkları görülmüştür. Sonuçlar, öğretmenlerin duygusal tutumlarının mesleki yeterliliklerini etkilediğini vurgulamıştır.

Knight-Bardsley ve McNeill, (2016) tarafından yapılan çalışmada beş ortaokul ve ilkokul öğretmenin PAB argümantasyon düzeyleri ve inançlarının mesleki gelişim programıyla değişip değişmediği araştırılmıştır. Program öncesi ve sonrası PAB argümantasyon değerlendirmesini ortaya koymak amacıyla veriler video kayıtları ve öğretmen görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Mesleki gelişim programı öncesi tüm öğretmenlerin öğrenci anlayışına yönelik PAB puanları benzerdi. Öğretmenler bilimsel argümantasyonla uyumlu eğitim uygulamalarına ve inançlara sahipti. Program sonucunda öğretmenlerin kanıtın ve muhakemenin rolüne daha çok inandıkları ve PAB argümantasyon düzeylerinde olumlu yönde gelişme olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlik uygulamalarında da inançlarını yansıtarak argümanlara dayalı içerikler oluşturdukları, muhakeme becerisini geliştirmeye yönelik deneyimlere fırsat verdikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, hizmet öncesi ve

hizmet içi eğitimlerin PAB argümantasyon ve PAB inançlarını geliştirebileceği; yüksek kalitedeki argümantasyon eğitimlerinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

De Sá Ibraim ve Justi, (2016) argümantasyon yaratma ve argümantasyonları yönetmede öğretmenlerin önemli bir rolünün olduğunu belirterek öğretmenlerin argümanlar hakkında bilgilerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğunu vurgulamışlardır. Yaptıkları çalışmada argümantasyon eğitimi bağlamının argümantasyonun geliştirilmesine ve öğretmenlerin PAB'larına ne düzeyde katkı sağladığını araştırmışlardır. Verilerin analizi sonucunda, özellikle gerekçe ve kanıtlarla birlikte argümantasyon uygulamasının öğretmenlerin argümanlar bağlamında PAB düzeylerinin gelişimlerini ve öğretmenlerin kavramsal öğrenimlerini etkilediği görülmüştür. Öğretmen adaylarıyla yapılan bu çalışmada sınıflarda argümantasyon öğretmeye yönelik bilgilerini ifade ettiklerini fakat bunu eğitim durumlarında kullanmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda argümantasyon temelli eğitim ortamlarını planlama ve yürütme için gerekli argümantasyon bilgisine sahip olunması gerektiği, bu alanda öğretmen yetiştirme programlarının gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Wang ve Buck, (2016) bilimsel argümantasyonun fen eğitiminde önemli hedeflerden biri olduğunu savunarak okullarda argümantasyonun uygulanması, sınıf ortamlarında öğretmenlerin argümantasyon bilgisine sahip olmaları gerektiğinin altını çizmişlerdir. Bunun yanında fen bilgisi öğretmenlerinin argümantasyon bilgilerinin özellikle diyalojik boyutta eksik olduğunu belirterek araştırmalarında fizik öğretmenlerinin argümantasyona yönelik PAB düzeylerini diyalojik bağlamını incelemişlerdir. Araştırmalarında öğretmenlerin PAB argümantasyona yönelik eğitim stratejileri, öğrenci, müfredat ve değerlendirme boyutu ele alınarak argümantasyon uygulamalarına yansımaları üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin argümantasyonun ikincil bir öğrenme hedefi olduğunu ve ön koşul becerilere sahip öğrenciler tarafından öğrenilebileceği görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda argümantasyona dayalı PAB düzeylerinin değerlendirme ve tartışma boyutunda oldukça düşük düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Suh ve Park, (2017) argümantasyona dayalı sorgulama yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin PAB'a yönelik ortak kalıplarını belirlemek amacıyla beş gönüllü sınıf öğretmeniyle çalışmışlardır. Araştırmalarında PAB'a yönelik ortak kalıplarının neler olduğunu ve sınıf ortamlarında bu kalıpların sürdürülebilirliğini incelemişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin argümantasyon temelli sorgulama yaklaşımı ile paralel PAB yönelimleri olduğu ve bu yönelimlerin özellikle öğrencinin öğrenme bilgisini ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Argümantasyon ve sorgulamaya dayalı öğretmen yönelimlerinin PAB bileşenlerinin tümüyle doğrusal ilişkide olduğu görülmüştür.

Marco-Bujosa vd. (2017) öğretmenlerin argümantasyon yönlendirmelerini, PAB gelişimlerini ve öğretmenlerin eğitici müfredatı nasıl kullandıklarını öğrenmek amacıyla anlam çerçevesi oluşturmaya çalışmışlardır. Veriler beş ortaokul öğretmeninden video ve görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucu öğretmenlerin ortak eğitim müfredatında farklı öğrenme çıktılarına sahip olduğunu göstermiştir. Bu farklılığın nedenini materyaller, argüman bilgilerinin yapısı ve özel öğrenme bağlamı olarak belirlemişlerdir. PAB argümantasyon düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin mevcut müfredatı değiştirerek yeni aktiviteler ekledikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte müfredata sıkı sıkıya bağlı olan öğretmenlerin PAB argümantasyonlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şengül, (2018) çalışmasında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, bilimsel düşüncelerinin ve muhakemeye yönelik sosyal yönlerinin bilimsel bir topluluk içinde nasıl gelişebileceğini ortaya koymaya çalışarak fen bilgisi öğretmenleriyle çalışmıştır. Araştırmasında argümantasyon temelli eğitim modelinin öğretmenlerin epistemolojik ve pedagojik alan bilgilerinde etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri anket, gözlem, görüşme ve notlar aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin PAB düzeylerinde anlamlı düzeyde yükselme olduğu görülmüştür. Öğretmenler araştırma başında karmaşık epistemolojik inançlara sahipti fakat argümantasyon temelli eğitim modelinin ardından hem epistemolojik hem de pedagojik inançlarının doğrusal düzeyde arttığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin argümantasyon becerilerine ve epistemolojik inançlarında önemli düzeyde değişikliklere yol açtığı belirtilmiştir.

Şengül, Enderle ve Schwart, (2020) araştırmalarında epistemolojik inançlar, sınıf uygulamaları ve PAB argümantasyon arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Fen bilgisi öğretmenleriyle yapılan bu çalışmada, *Argüman Odaklı Sorgulama* modelini uygulayan mesleki gelişim programındaki üç öğretmen katılımcı grubu oluşturmuştur. Öğretmenler PAB argümantasyona yönelik çalışmalarını tamamlayarak argümantasyon araştırmalarını uygulamış ve bu esnada gözlemlenmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin PAB argümantasyonlarının pozitif yönde geliştiği görülmüştür. Aynı zamanda bulgular epistemolojik inançların ve PAB argümantasyonların farklı yönlerinin öğretmenlere yönelik yapılan argümantasyon araştırmalarında kullanılabileceğini göstermiştir.

Uluslararası literatür incelendiğinde, yapılan çalışmaların ulusal literatürden farklı ve kapsamlı boyutlarda PAB-argümantasyonu ele aldığı görülmektedir. Sunulan çalışmalar katılımcı yönünden ele alındığında ise ulusal literatürle paralellik gösterdiği, araştırmaların daha çok fen bilgisi ya da ilköğretim öğretmenleriyle gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim dönemi özelinde argümantasyon ya da sorgulamayı hedefleyen pedagojik alan bilgisi araştırmasına rastlanmamıştır. PAB-argümantasyon ve sorgulama, PAB-düşünme eğitimi konularında okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmalar açısından literatürde bir boşluk olduğu görülmektedir. Alanda okul öncesi öğretmenleriyle yapılan ve farklı açıları ele alan PAB araştırmalarının literatüre katkı sağlayıp güncel çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.



IV.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına uygun olarak kullanılan araştırma modeli, çalışma grubu ve çalışma grubunun belirlenmesi, araştırma boyunca kullanılan veri toplama araçları, verileri toplama süreci ve toplanan verilerin analizinin nasıl yapılacağına dair alt başlıklar ele alınmıştır.

A.Araştırmanın Deseni

Çocuklarla felsefe eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılmasının ele alındığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nitel araştırmalar, sosyal ve ya beşeri problemlere yönelik anlamları ve bireylerin bu problemleri keşfedip anlamalarını içeren bir yaklaşımdır. Günlük yaşantılar içerisinde bireylerin, toplumların ya da grupların karşılaştığı verilerin ortaya çıkarılması bu yaklaşımın temel amaçlarından biridir (Miles ve Huberman, 2015). Aynı zamanda nitel araştırmalar araştırmacıların, çalışma grubu içerisindeki katılımcıların bilgileri, düşünce yapıları ve deneyimleri hakkında öncelikli veriler elde etmelerine (Patton, 2002) konunun bağlamına odaklanarak içeriği zengin ve detaylı bilgilere ulaşılmasına fırsat sunmaktadır (Creswell, 2007; Merriam, 2009; Punch, 2005). Bu araştırmada çocuklarla felsefe eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik pedagojik alan bilgilerinin derinlemesine incelenmesi, karşılaştırılarak betimlenmesi ve analiz edilmesi nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden biri olan *durum çalışması* kullanılması planlanmaktadır.

Nitel durum çalışmalarının en temel özelliklerinden biri, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin ortam, kişiler, olaylar ve yaşanan süreç gibi faktörler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır, araştırma sonucunda var olan durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Thomas,

2015). Aynı zamanda, bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bir şekilde bilgi toplamak için çoklu veri toplama yöntemi kullanılarak sistemin derinlemesine araştırılmasını mümkün kılan metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Sistematik bir şekilde derinlemesine inceleme yapılması gereken durumlarda durum çalışması deseninin kullanılması, araştırmadaki olaylar hakkında *neden ve nasıl* gibi soruların cevaplarına ulaşılmasının yanında, birbiri ile ilişkisi olmadığı düşünülen verilerin ilişkisinin ortaya çıkarılmasını da sağlar (Stake, 2005). Bu araştırmada incelenen durum; çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik pedagojik alan bilgilerinin incelenip, düşünme eğitime dair yeterliliklerinin ve alınan P4C eğitiminin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yansımalarının belirlenmesidir. Araştırmada durum deseni kullanılarak tek bir durumun birden fazla durumu derinlemesine açıklaması amaçlanmaktadır (Gerring, 2007). Bu amaca yönelik olarak toplanan veriler sonucunda her bir öğretmenin, düşünme becerilerinin eğitime yönelik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi amacıyla belirledikleri bir konu özelinde öğretim etkinlik planı oluşturmaları ve okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerine yönelik görüşme sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Kullanılan tüm veri toplama araçlarından elde edilen veriler ışığında okul öncesi öğretmenlerinin öğretim etkinlik planı oluştururken farklı konuları ele alması, farklı kıdemlere sahip olması sonuçların P4C eğitimi kapsamında karşılaştırılması nedeniyle *çoklu durum deseni* (multiple case study) kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmanın odak noktasına bağlı olarak birden fazla durumun incelenmesi ve belirlenen konuya yönelik detaylı sonuçlara ulaşılabilmesini sağlamaktadır (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2014).

Bir durumu açıklamak ve duruma yönelik iç görü oluşturmak adına farklı durumların karşılaştırılmasını içeren çoklu durum çalışmalarında araştırmacılar, var olan durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları analiz ederek betimleme, analiz etme olanağı sağlamaktadır (Baxter ve Jack, 2008). Aynı zamanda tekli durum çalışmalarına göre daha güvenilir ve kapsayıcı olarak tanımlanan çoklu durum çalışmaları sayesinde, konu hakkındaki veriler farklı veri toplama araçları ve farklı katılımcılardan alınan bilgilerle birçok yönden ele alınmaktadır (Creswell, 2018). Bütüncül çoklu durum çalışmalarında, durumlar bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak durumların kendi içerisinde karşılaştırılması söz konusudur ve bütüncül çoklu durum çalışmaları elde

edilen verilerin yorumlanması, yorumlamalar ardından ortaya çıkarılan sonuçların kolaylıkla ortaya konması, farklı çalışmalara zemin hazırlaması ve yol gösterici nitelikte olması yönüyle önem taşımaktadır. Bu nedenle yapılan çalışma bütüncül çoklu durum deseninin kullanılmasına uygun bir içerik sunmaktadır.

B.Çalışma Grubu

Nitel çalışmalarda, küçük örneklem gruplarına yönelik fenomenlerin derinlemesine incelenmesi ve anlamlandırılmasına imkân sağlayan amaçlı örneklem yöntemine odaklanılmaktadır. Çalışma grubu, evrene yönelik deneysel genel yargılara varmak amacıyla değil var olan fenomenle ilgili sağlıklı bilgi kazanılmasını hedeflemektedir (Patton, 2014). Araştırmada örnekleme yöntemlerinden *amaçlı örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, nitel araştırmalarda çoğunlukla araştırmaya yönelik uygun gruba ulaşma amacı ile kullanılmaktadır ve bu örnekleme, çalışma için uygun olan, ulaşılabilen, hazır insan gruplarını kapsamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi ise; araştırmanın amacına uygun bir şekilde evreni yansıtabilecek, araştırma için belirlenen ölçütlere sahip bireylerle çalışmayı amaçlayan durumları kapsamaktadır (Büyüköztürk vd., 2009). Araştırmacı tarafından ölçütler belirlenebilirken araştırma öncesinde oluşturulan ölçüt listesi de kullanılabilir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Bu araştırmada çalışma grubu içerisindeki öğretmenleri seçmek amacıyla ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde okul öncesi öğretmenlerinin P4C eğitimi alıp almama durumları ölçüt olarak kullanılmış ve çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin farklı deneyim ve kıdemlere sahip olmaları göz önünde bulundurularak çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu nedenle düşünme becerileri eğitime yönelik PAB düzeylerinin karşılaştırılması için çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan üçer okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam altı kadın okul öncesi öğretmeniyle çalışmaya karar verilmiştir. Gerekli onayların alınmasıyla birlikte araştırmanın içeriği ve kapsamı hakkında katılımcılara bilgi verilmiş, çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenleriyle araştırmaya katılım istekleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonucunda P4C eğitimi alan üç almayan üç okul öncesi öğretmeni çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiş ve çalışma grubu

oluşturularak veriler toplanmaya başlanmıştır. Katılımcı okul öncesi öğretmenlerine ilişkin bilgiler Çizelge 2’ de ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Çizelge 2. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

DEĞİŞKENLER	ÖĞRETMENLERİN P4C EĞİTİMİ ALIP ALMAMA DURUMU		Toplam
	<i>Eğitim Alan</i>	<i>Eğitim Almayan</i>	
CİNSİYET			
<i>Kadın</i>	3	3	6
<i>Erkek</i>	--	--	--
YAŞ			
<i>24 Yaş ve Altı</i>	--	--	--
<i>25-30 Yaş</i>	2	--	2
<i>31-35 Yaş</i>	1	3	4
<i>36 Yaş ve Üzeri</i>	--	--	--
EĞİTİM DURUMU			
<i>Ön Lisans</i>	--	--	--
<i>Lisans</i>	1	1	2
<i>Yüksek Lisans</i>	2	2	4
<i>Doktora</i>	--	--	--
MESLEKİ KIDEM			
<i>1-5 Yıl</i>	2	1	3
<i>6-10 Yıl</i>	--	1	1
<i>11-15 Yıl</i>	1	1	2
<i>15 Yıl ve Üzeri</i>	--	--	--
MESLEKİ BÖLGE			
<i>Kırsal</i>	--	--	--
<i>Kentsel</i>	3	3	6
SEKTÖR TÜRÜ			
<i>Özel</i>	5	--	5
<i>Kamu</i>	--	1	1

Çalışma grubuna ilişkin bilgilerin sunulduğu Çizelge 2’ye göre; araştırmaya P4C eğitimi alan üç, almayan üç toplam altı okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar kadındır ve kentsel bölgede görev almaktadır. P4C eğitimi alan iki okul öncesi 25-30 yaş arasındayken bir tanesi 31-35 yaş arasındadır. P4C eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerinin hepsi 31-35 yaş arasındadır. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında iki katılımcının lisans mezunu olduğu diğer dört katılımcının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan üç okul öncesi öğretmeni 1-5 yıl arasında, bir okul öncesi öğretmeni 6-10 yıl arasında ve iki okul öncesi öğretmeni 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Aynı zamanda katılımcılardan beşi özel sektörde çalışırken

birinin kamu sektöründe görev aldığı ve sadece özel sektörde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin P4C eğitimi aldığı görülmektedir. Nitel araştırmalarda katılımcıların gizliliğinin korunması ve gizliliğe önem verilmesi görüşü hâkimdir. Yapılan çalışmada katılımcıların kimliklerinin gizliliği amacıyla P4C eğitimi alan öğretmenler *E-1, E-2, E-3* şeklinde, P4C eğitimi almayanlar ise *H-1, H-2, H-3* şeklinde isimlendirilmiştir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin çalıştığı özel ve kamu kurumları da gizli tutulmuştur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri hakkında daha detaylı bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

E-1: Lisede çocuk gelişimi bölümünden mezun olan E-1 isimli öğretmen 25 yaşında ve kadındır. Lise mezuniyetinin ardından özel bir üniversitede okul öncesi öğretmenliği bölümünü kazanarak lisans sürecini tamamlamıştır. Lisans dönemi içerisinde okul öncesi öğretmenliği ile ilgili birçok ders almıştır. Süreç içerisinde okulöncesinde düşünme becerileri eğitimi adı altında bir ders almadığını, düşünme becerilerini farklı ders içeriklerinde ele aldıklarını belirtmiştir. Lisans hayatında düşünme becerilerine yönelik hiçbir eğitime ya da çalışmaya katılmamıştır. Lisans mezuniyetinin ardından kentsel bölgede ve özel kurumlarda çalışan E-1 öğretmenin 2021 yılı meslek hayatındaki dördüncü yılıdır. Şu an İstanbul'un Kadıköy semtinde özel bir kurumda, 48 ay grubundaki öğrencilerle çalışmaktadır. Çalıştığı okulun eğitim programında düşünme becerilerine yönelik içeriklerin yer alması ve bu konuda kendini geliştirmek nedeniyle 2020 yılı içerisinde özel bir kurumun P4C eğitimine katılmış ve bu eğitim 18 saat sürmüştür. Aldığı P4C eğitiminin; düşünme ve düşünme eğitimi, düşünme eğitimi yaklaşımları, çocuklarla felsefenin nasıl yapılacağı ve örnekleri, P4C eğitimi ve P4C'de öğretmenin rolü içeriklerine sahip olduğunu belirtmiştir.

E-2: Anadolu lisesinden mezun olduktan sonra okul öncesi öğretmenliği bölümüne yerleşen E-2 isimli öğretmen 26 yaşında ve kadındır. Lisans süresince birçok staj deneyimi edinerek çeşitli derneklerde gönüllü öğretmenlik yapmıştır. Okul öncesi öğretmenliği alanında aldığı dersler yanında seminer ve eğitimlere katılarak farklı alanlarda kendini sürekli geliştirmiştir. Lisans sürecini tamamlamasının ardından yüksek lisans eğitimine başlamış ve halen eğitim süreci devam etmektedir. 2016 yılında lisans sürecini tamamlamış ve mezuniyetinin ardından kentsel bölgelerde yer alan özel kurumlarda çalışmıştır. Mesleğinin beşinci yılında olan E-2 şu anda İstanbul'un Kadıköy semtinde yer alan özel bir kurumda 4-5 yaş çocuklarla çalışmaktadır. Lisans sürecinde düşünme becerileri eğitimi dersi almadığını ifade eden

öğretmen bu beceriyi farklı derslerin içerisinde gördüğünü belirtmiştir. Yüksek lisans sürecinde düşünme becerileri eğitiminin önemini fark ettiğini ifade ederek bu alanda katıldığı seminerlerle düşünme becerileri eğitimine ilgisinin arttığını ve özel bir kurumun iki gün, 16 saat süren P4C eğitimine katıldığını belirtmiştir. Eğitimin içeriğinin; düşünme eğitimi ve yaklaşımları, P4C tarihi ve uygulama yöntemleri, öğretmenin P4C’de rolü, P4C uygulama örnekleri olarak aktarmıştır. Aldığı eğitimle çalıştığı okulda çocuklarla P4C eğitimi uygulamaları yapmakta olduğunu ve aylık programa düşünme becerilerini sıklıkla dâhil ettiğini dile getirmiştir.

E-3: Lise öğrenimini tamamladıktan sonra okul öncesi öğretmenliği lisans bölümünü kazanana E-3 isimli katılımcı 31 yaşında ve kadındır. Lisansın ardından yüksek lisans eğitimine başlamış ve aynı bölümde özel bir üniversitede yüksek lisans sürecine başlamış ve eğitimi hala devam etmektedir. Mesleğinin on birinci yılında olan E-3 şu an İstanbul’da özel bir okulda okul öncesi öğretmenliği yapan E-3, 36-48 aylık çocuklarla tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Lisans sürecinde düşünme becerileri eğitime yönelik ders almadığını belirtmiş ve o yıllarda bunun bir gereklilik olmadığını düşündüğünü belirtmiştir. Yüksek lisans sürecinde aldığı derslerin içeriğinde P4C ile tanışmış ve bu alanda merakının artmasıyla eğitim almaya karar vermiştir. Yaklaşık 24 saatlik bir eğitime katıldığını belirten katılımcı eğitimin içeriğinde birçok yaklaşımın olduğunu ve her gün düşünme becerileri eğitime yönelik farklı bir yaklaşımı ele aldıklarını belirtmiştir. Bu yaklaşımlardan biri de P4C yaklaşımıdır. Aldığı eğitimle çalıştığı okulda bu alanda uygulamalar yapmakta ve farklı atölyelerde görev almaktadır.

H-1: Okul öncesi öğretmenliği lisans bölümünü bitiren H-1, 29 yaşında ve kadındır. Şu an mesleğinin yedinci yılında olan katılımcı, İstanbul Maltepe’de özel bir anaokulunda 60 aylık çocuklarla çalışmaktadır. Daha önce düşünme becerileri eğitime yönelik ders almadığını belirterek düşünme becerilerini diğer derslerin içeriğinde, öğretim yöntem ve teknikleriyle birlikte ele aldıklarını belirtmiştir. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra yüksek lisans eğitimine başlamış ve okul öncesi eğitimi bölümünde eğitimini tamamlamıştır. P4C yaklaşımını yüksek lisans sürecinde ve iş hayatında tanıdığını belirten katılımcı P4C’nin ne demek olduğunu ve içeriğini bildiğini fakat uygulamaya yönelik bilgisinin olmadığını belirtmiştir. Düşünme becerileri eğitiminin öneminden bahsederek, bu alana yönelik uygulama pratiği olması adına eğitim almayı düşündüğünü ifade etmiştir.

H-2: Lise hayatını İstanbul'da tamamlayan katılımcı üniversitede okul öncesi bölümünü tamamlamış ve sonrasında üç yıl özel eğitim merkezinde okul öncesi dönem çocuklarla çalışmıştır. Ardından buradan ayrılıp görevine kamuda devam etmeye başlamıştır. Mesleğinin on birinci yılında olan H-2, şu an İstanbul ili Kadıköy ilçesinde devlete bağlı anaokulunda çalışmaktadır. Aynı zamanda mesleğini sekizinci yılında müdür yardımcılığı görevi yapmış ve bir yıl sonra bu görevden ayrılarak tekrar okul öncesi öğretmenliğine devam etmiştir. Şu an okul öncesi öğretmenliği yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Düşünme becerilerine yönelik dersler almadığını belirtmiş fakat bu alana paralel eğitimler aldığını ifade etmiştir. P4C yaklaşımıyla yüksek lisans sürecinde tanıştığını belirten H-2, bu yaklaşımı merak ettiğini fakat bu yaklaşıma özgü bir eğitim almadığını söylemiştir. Sınıfında sıklıkla düşünme becerilerine yönelik etkinlikler yaptığını belirterek bu eğitime önem verdiğini aynı zamanda projeler yürüttüğünü ifade etmiştir.

H-3: Lisede çocuk gelişimi bölümünden mezun olduktan sonra özel bir üniversitede okul öncesi öğretmenliği okuyan H-3, 31 yaşında ve kadındır. Şu an İstanbul Kadıköy'de özel bir anaokulunda görev yapmaktadır. 36-48 aylık çocuklarla çalışan katılımcı mesleğinin dördüncü yılındadır. Lisans hayatı boyunca düşünme becerileri eğitimi adı altında bir ders almadığını belirtmiş ve P4C alanında herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir. P4C uygulamalarını daha önce hiç duymadığını, çalıştığı kurumda son yıllarda P4C uygulamaları yapılmaya başlandığını ve bu uygulamaları sadece gözlemleyebildiğini belirtmiştir. Düşünme becerilerinin önemi, eğitimin çocuğa sağlayacağı faydalar ve bu alanda öğretmen eğitimi üzerinde durulması gerektiğini söyleyerek bu konuda eksiklikleri olduğunu söylemiştir. Sınıfında sıklıkla sorgulamaya ve düşündürmeye yönelik teknikler uyguladığını, etkinliklerini buna göre yapılandırıldığını ifade etmiştir.

C. Veri Toplama Araçları

Okul öncesi eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenleriyle yürütülecek olan çalışmada, öğretmenlerin düşünme becerilerinin eğitime yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi planlanmaktadır. Araştırmaya katılacak olan okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik alan bilgi düzeylerinin derinlemesine betimlenebilmesi açısından iki farklı veri toplama aracından yararlanılarak veri çeşitlenmesi sağlanmıştır. Veri çeşitlenmesi farklı veri toplama araçları, teknikleri ve veri

analizi yöntemleri sayesinde araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla yapılmaktadır (Flick, 2018). Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; *İçerik Gösterimi (Öğretim etkinlik planı)* ve *PAB Görüşme Soruları* olarak planlanmıştır. Aynı zamanda katılımcılara demografik bilgi formu uygulanarak çalışma grubuna dair bilgiler alınmıştır. Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılmasına yönelik yapılan araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçlarının içeriği, oluşturulması ve kullanımı hakkındaki bilgiler aşağıda detaylandırılarak açıklanmıştır.

1.İçerik Gösterimi (Öğretim Etkinlik Planı)

Araştırmanın konusu kapsamında öğretmenlerin düşünme becerileri eğitime yönelik yeterliliklerini ve sınıf içi uygulamalarını derinlemesine görebilmek için öğretmenlerden düşünme becerilerinin eğitime yönelik öğretim etkinlik planı oluşturmaları istenmiştir. Öğretim etkinlik planı oluşturma ve örnek planlar, öğretmenlerin konuya ilişkin kavramsal bilgi ve yeterlilik düzeyleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır (Thomas ve Magilvy, 2011). Aynı zamanda nitelikli ders planlarının hazırlanması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmenin güçlü bir aracı olarak belirtilmektedir (Goodyear ve Dudley, 2015). Öğretmenlere yönelik PAB çalışmalarında araştırmacılar öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılardan genellikle öğretim etkinlik planı oluşturmaları istedikleri ve öğretim etkinlik planı örneklerini araştırmalarında veri toplama aracı olarak kullandıkları görülmektedir (Faikhamta, Coll ve Roadrangka, 2009). Park ve Suh (2015) PAB'ın hem pedagojik tanımlamaları içermesi hem de içerikle ilgili bir kavram olarak karmaşık bir doğaya sahip olmasını belirtmiş ve öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini ölçmek amacıyla farklı değerlendirmelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple Loughran, Mulhall ve Berry (2004) pedagojik alan bilgisini içeren bir araştırma yöntemi oluşturmak ve tanımlamak için öğretmenlerle yapılan araştırmalara yönelik *İçerik Gösterimi-Ders Planı Oluşturma (CoRes)* yöntemini geliştirmişlerdir.

İçerik Gösterimi, pedagojik alan bilgisiyle ilgili öğretmenlerden derinlemesine ve sağlıklı bilgiler toplamak amacıyla kullanılan en etkili tekniklerden biridir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının yansımalarını içermesi sayesinde öğretmenlerin PAB düzeylerindeki değişimleri ortaya çıkarmamızı sağlamaktadır

(Kind, 2009). Öğretmenlerin mevcut bilgilerini daha iyi tanımaları ve ifade edebilmeleri için farklı yöntemleri kullanmaları gerektiğini belirten Loughran vd. (2006) CoRes olarak tanımlanan bir çerçeve ortaya koymuştur. Başlangıçta daha çok fen eğitimi araştırmaları için geliştirilen bu yapı zamanla yaygın bir şekilde öğretmenlerin PAB temsillerini ve eksikliklerini belirlemek amacıyla kullanılmaya başlanmıştır (Hume ve Berry, 2010; Padilla, Ponce-de-Leon, Rembado ve Garritz, 2008). CoRes pedagojik ihtiyaçlara yönelik oluşturulan bir konuya yönelik *büyük fikirlerin* belirtilmesine dayanan içeriklerden oluşur. Bunlar; çocukların büyük fikirlerle ilgili olarak ne öğrenmeleri gerektiği, büyük fikirleri bilmelerindeki önemin nedeni, kavram öğrenmede çocukların karşılaşılabileceği olası zorluklar ve bu kavramların öğretmenin içeriğe yönelik bilgisine uygun olup olmadığıdır (Nilsson ve Loughran, 2012). Orijinal CoRe yapısı toplam sekiz sorudan oluşmaktadır ve sorular aşağıda belirtilmiştir.

- Çocukların bu fikir hakkında ne öğrenmelerini istiyorsunuz?
- Öğrencilerin bunu bilmesi neden önemlidir?
- Bu fikir hakkında -öğrencilerin henüz bilmesini istemediğiniz- başka ne biliyorsunuz?
- Bu fikri öğretmeyle bağlantılı zorluklar / sınırlamalar nedir?
- Bu fikri öğretmenizi etkileyen öğrencilerin düşünmesi hakkındaki bilginiz nedir?
- Bu fikri öğretmenizi etkileyen diğer faktörler nelerdir?
- Hangi öğretim yöntemlerini kullanacaksınız ve bunları kullanmanın nedenleri nelerdir?
- Öğrencilerin bu fikir etrafında anlamlandırmalarını veya kafa karışıklıklarını tespit etmede hangi spesifik yollara sahipsiniz?

CoRe içeriğine bakıldığında içerik gösteriminin öğretmenlerin belirli bir konu ile ilgili ya da bir kavramı öğretmeye bilgisini, düşüncelerini ve uygulamalarını somutlaştırabilmek için tasarlandığı görülmektedir (Cooper, Loughran ve Berry, 2015). Ek olarak öğretmenlerin PAB'lerini geliştirmede daha fazla bilgi sahibi olma, öğretmenlerin konu hakkında neleri öğrenmeleri gerektiğini ve eğitim planlarında neleri sunmaları gerektiğiyle ilgili düşünceleri geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Nilsson, 2008). Bu nedenle içerik gösteriminin kullanımı, öğretmenlerin

uygulamalarını geliştirmeleri sağlarken, mesleki bilgilerinin kavramsallaşmasını da glendirmektedir. Yapılan araştırmalar içerik gösterimi ile eğitim süreci arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için CoRe tasarımınn etkili bir araç olduğunu gösterirken (Hume ve Berry, 2010; Nilsson ve Loughran, 2012), ocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi ğretmenlerinin PAB’larını belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla hazırlanan bu çalışmada içerik gösterimi kullanılmıştır. İçerik gösterimi okul öncesi bağlamına uyarlanarak ğretim etkinlik planı haline getirilmiştir ve oluşturulan içerik gösterimi EK-1’de verilmiştir. Aynı ğretim etkinlik planı içerisinde yer alan tüm ifadeler uzman görüşleri ve sundukları önerilerle okul öncesi ve düşünme becerileri eğitimi bağlamına göre düzenlenerek altı soruya indirilmiştir. İçerikte yer alan sorular ve başlıklar öğretmenlerin düşünme eğitimine yönelik görüşlerini aktarmalarına, PAB düzeylerini detaylı bir şekilde ortaya ıkarp sağlıklı bilgiler alınmasına yardım edecek şekilde çeşitlendirilerek düzenlenmiştir. Öğretmenlere uygulanacak ğretim etkinlik planı içeriğinde yer alan tüm sorular, sorulara karşılık gelen PAB bileşeni ve o bileşene yansımaları aşağıdaki izelge 3’te belirtilmiştir.

Çizelge 3. İçerik Gösterimi (CoRe) Soruları ve PAB Bileşenleri

İçerik Gösterimi (CoRe) Sorusu	İçerik Gösterimi (CoRe) Sorularının PAB Bileşenlerine Yansımaları
Soru 1	Genel eğitime yönelik bilgiyi yansıtır.
Soru 2	Amaç ve hedef bilgisini ele alarak çocukların öğrenme süreçleri hakkındaki bilgiyi yansıtır.
Soru 3	ocukların öğrenme ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağını içererek ğrenci anlayışları bilgisini yansıtır.
Soru 4	ocukların öğrenme ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağını ve ğretim stratejileri bilgisini yansıtır.
Soru 5	Programdaki mevcut kazanımları ele alarak müfredat bilgisini yansıtır.
Soru 6	ocukların öğrenme çıktılarını ve kafa karışıklıklarını içererek lme ve değerlendirme bilgisini yansıtır.

Çizelge 3’e bakıldığında içerik gösterimi belirlenen konu özelinde büyük fikirlerin belirlenmesini içererek ğretmenlerin PAB düzeylerine dair detaylı bir bakış açısı sunmaktadır. Aynı zamanda çocukların büyük fikirler hakkında ne bilmeleri ve neden

bilmeleri gerektiğini, bu fikirlerin neden önemli olduğunu, çocukların öğrenme sırasında karşılaşacakları zorlukları ve zorluklarla başa çıkma yollarını ortaya çıkaran pedagojik yönelimler üzerine kapsamlı bilgiler sunmaktadır. Büyük fikirler mevcut müfredattan farklı olarak bir konunun nasıl yapılandırılabilceği hakkında düşünmeye fırsat sunmaktadır. Yeni başlayan öğretmenler için zor olabilecek olan bu kavram kavramların anlaşılması için fikri betimlemek amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmenlerin büyük fikirler kavramını ortaya çıkarmak, konuyu bir bütün olarak kavramsallaştırmalarını sağlamaktadır ve bu nedenle PAB düzeylerini belirlemede önemlidir (Nilsson ve Elm, 2017). Öğretmenlerin düşünme becerilerinin eğitimine yönelik PAB düzeylerini ortaya çıkarmak için yapılandırılan CoRe soruları, soruların içerikleri, amaçları ve PAB yansımaları aşağıda detaylandırılarak sunulmuştur.

Çocukların bu büyük fikirler/kavramlar hakkında ne öğrenmelerini istersiniz? : Bu soru öğretmenlerin, çocukların mevcut başarılarını yükseltmek için daha dikkatli olmalarını ve düşüncelerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin neyi öğretmeleri gerektiği konusunda daha özverili olmalarını sağlarken, içerik bilgilerini sorgulatmaktadır. Bu soru çocuklar için özel bilgileri, eğitimde çocukların nelerde başarılı olabileceklerini içerirken mesleki deneyimi olmayan öğretmenler tarafından zor cevaplanabilmektedir.

Çocukların bu büyük fikirleri öğrenmesi neden önemlidir? : Bu soru öğrencilerin büyük düşünceleri bilmelerinin neden önemli olduğu ve müfredattaki bilgiler içerisinde neyi bilmeleri gerektiği konusunda öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Bir bilginin ya da düşüncenin neden öğretilmesi gerektiğiyle yüzleşmek sadece öğretmenlerle değil aynı zamanda eğitim süreciyle de doğrudan ilgilidir ve eğitim ortamlarına önemli yararlar sağlamaktadır. Bu nedenle eğitime yönelik PAB boyutuyla da yakından ilişki içerisinde.

Çocukların kavram/büyük fikirleri öğrenirken ne gibi zorluklar yaşayabilirler? : Bu soru öğretmenin eğitimde dikkat etmesi gereken yanlış kavram ve yanlışlara odaklanmaktadır. Bu tür yanlışlıklar eğitim ortamlarında konuların eğitimi sırasında zorluklar ortaya çıkarabilmektedir. Bu soruya verilen yanıtlar öğretmenlerin konunun eğitimi ve konu hakkındaki düşüncelerini, kavram yanlışlarını deneyimleriyle ortaya çıkarıp çıkaramadıklarını göstermektedir. Kavram ya da düşüncelere yönelik zorluk ve sınırlılıkların farkında olmak, onları tanıyabilmek öğretmenlere sınıf pratiklerinde kolaylık sağlamaktadır.

Çocukların bu konu hakkında nitelikli bir anlayış/düşünce geliştirmelerine yardımcı olmak için hangi öğretim stratejisi veya özel etkinlikler faydalı olabilir? :

Öğretmenler, öğrencileri sınıf ortamında etkileşim halinde ve sürekli aktif kılabilecekleri eğitim stratejilerine ihtiyaç duyabilmektedir. Öğretmen uygulamalarının bu yönü uygulama ve içeriğin bağlantısını sağlayarak büyük düşünce ve konuların daha iyi anlaşılmasına öğrencileri teşvik etmektedir. Bu içerik temsili, deneyim ile güçlenmektedir ve PAB içerisinde yer alan doğal gelişim sürecini vurgulamaktadır. Eğitim süreçleri ile içerikler arasında karşılıklı bir etkileşim vardır ve PAB açısından bakıldığında uygulama bilgisinin göstergesidir.

Sizce okul öncesi eğitim programında ele aldığınız konu bağlamı ile ilgili düşünme becerileri eğitimi için kazanım ve göstergelere nasıl yer verilmiştir? : İçerik gösteriminde bu ifade öğretmenin düşünme becerileri eğitimi için seçtiği konu bağlamını hangi kazanım ve göstergelerle ifade ettiği ve mevcut programa bunu nasıl dâhil ettiğini içermektedir. Aynı zamanda bu temsil öğretmenin var olan eğitim programı bilgisi ile yakından ilişki içerisinde ve araştırmacılara PAB'ın bu bileşeninde yardımcı olmaktadır.

Çocukların bu büyük fikirleri anlayıp anlamadıklarını ve kafa karışıklıklarını tespit etmek için neler yaparsınız? : Bu soru temelinde çocukların mevcut öğrenmelerini ya da öğrenmekte yaşadıkları zorlukları öğretmenlere göstermektedir. Öğretmenler için oldukça önemli olan bu element, programın yeniden gözden geçirilmesine ve eğitimde etkili sonuçlar almak adına yeni programların düzenlenmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin kullandığı uygun araçlar ile konunun eğitimine yönelik yaklaşımlar tespit edilip öğretmenlerin neyi neden önemli gördükleri hakkındaki düşüncelerine ulaşılabilmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme bilgisi hakkında önemli ipuçları verirken öğretmenlerin PAB düzeylerine yönelik önemli ipuçları vermektedir (Nilsson ve Loughran, 2012).

Yapılandırılan içerik gösterimi, öğretim etkinlik planının uygulanacağı grubun düzeyini, düşünme becerileri eğitime yönelik bir konuyu, konunun sahip olduğu büyük düşüncelerin yanında düşünceye yönelik kazanımları ve CoRe sorularını da içeren bir formatta düzenlenerek şablon halinde öğretmenlere sunulmuştur. Öğretmenlerin öğretim etkinlik planı oluşturma süreleri yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

2.Düşünme Becerileri Eğitimi PAB Görüşme Soruları

Konuya yönelik açık ve derin bilgiye ulaşılmasını sağlayan yöntemlerden biri olan görüşme; katılımcılardan birebir, kendi kelimeleriyle bilgi almak için kullanılan veri toplama araçlarındandır (Büyüköztürk vd., 2009). Araştırma sürecinde görüşmelere başvurmak katılımcıların mevcut konu hakkında düşüncelerini, bilgilerini ve hissettiklerini ortaya çıkarmayı kolaylaştırmaktadır. Nitel araştırmalara metodolojik ve stratejik olarak bakıldığında bu tür araştırmalarda önceden hazırlanmış, dayatma cevaplar ortadan kaldırarak katılımcıların soruları kendi cevaplarıyla yanıtlaması ve soruların açık uçlu olması hedeflenmektedir (Patton, 2014). Hazırlanan çalışmada çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik alan bilgilerini ortaya çıkarmak ve karşılaştırmak amacıyla Magnusson vd. (1999) ifade ettiği PAB bileşenleri temele alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu bileşenler;

- Amaç ve Hedef Bilgisi
- Öğrenci Anlayışları Bilgisi
- Öğretim Stratejileri Bilgisi
- Müfredat Bilgisi
- Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi'dir (Magnusson vd. 1999).

Hazırlanan görüşme soruları PAB bileşenlerini yansıtmaya ve araştırmanın bağlamını ortaya çıkarmak amacıyla okul öncesi eğitime yönelik olarak düzenlenmiştir. Düşünme becerileri eğitimi PAB görüşme sorularında yer alan ana sorular, soruların karakteristikleri ve PAB bileşenleri üzerine yansımaları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Düşünme Becerileri Eğitimi PAB Görüşme Soruları ve Karakteristikleri

Düşünme Becerileri Eğitimi PAB Görüşme Soruları		
Sorular	PAB Bileşeni	Karakteristiği
Giriş Soruları		
Soru 1	-	Ortamin ve ders planının nasıl organize edildiği
Soru 2	-	Eğitime yönelik öz değerlendirme
PAB Bileşen Soruları		
Soru 1	Amaç ve Hedef Bilgisi	Öğretmenin bir konuyu öğretmedeki amacı
Soru 2	Öğrenci Anlayışları Bilgisi	Öğrencilerin öğretilen konu hakkındaki ihtiyaç ve anlayışları

Soru 3	Müfredat Bilgisi	Öğretmenin konuya yönelik sunduğu kazanım ve göstergelerle ilgili yönelimi
Soru 4	Öğretim Stratejileri Bilgisi	Öğretmenin belirli bir konuya yönelik strateji, teknik ve yaklaşımları
Soru 5	Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi	Öğretmenin konunun anlaşılabilirliğini tespit etmek kullandığı yöntemler

Çizelge 4'te görüldüğü üzere PAB görüşme soruları iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime dair pedagojik görüşlerini belirlemeye olanak sağlayan ve düşünme becerileri eğitiminde öğretim etkinlik planı uygulama konusundaki yetkinliklerini ortaya çıkaran giriş soruları yer almaktadır. Bu bölümde iki ana soru ve bir sondaj sorusu bulunmaktadır. İkinci bölüm ise PAB bileşenlerine yönelik hazırlanan ve öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini belirlemeye odaklanan beş ana soru yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci kısmı her ana soruya ait farklı sondaj sorularından oluşmaktadır. PAB görüşme soruları okul öncesi bağlamına göre düzenlenmesinin ardından soruların uygunluğuna yönelik olarak okul öncesi eğitim alanında uzman görüşlerine başvurulmuş ve gerekli uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasıyla mevcut veri toplama aracının iç geçerlilik ve dış denetimi sağlanmıştır (Berg ve Luna, 2015). Görüşme formunun hazırlanmasının ardından form içerisinde yer alan soruların amaca yönelik, açık, net ve anlaşılır olup olmamasının yanında tüm katılımcılara ortak bir ifade sunup sunmadığını belirlemek amacıyla pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan birer okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Yapılan pilot çalışmadan alınan sonuçlar uzmanlara tekrar gönderilerek kontrolü sağlanmış ve alınan geri bildirimler ışığında görüşme formu son halini almıştır. Hazırlanan sorular EK-2'de yer almaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre 30-60 dakika aralığında sürerek online ortamda araştırmacı tarafından kayıt altına alınarak yürütülmüştür.

D.Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Bilimsel araştırmaların en önemli şartlarından olan *geçerlilik* ve *güvenilirlik* kavramları, nicel ve nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ölçütlerdir. Genellikle nicel çalışmalarda kullanılan iç-dış geçerlilik, nesnellik ve güvenilirlik kavramları nitel araştırmalarda *inandırıcılık*, *aktarılabirlik*, *tutarlılık* ve *onaylanabilirlik* kavramları şeklinde nitelendirilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Yin, (2014) durum

çalışmalarını ifade ederek yapısal geçerliliğin araştırmanın değerini belirleyebilecek bir değerlendirme aşaması olduğunu söylemiştir. Yapısal geçerlilik ise araştırmada yer alan kavramları işlevsel ve bilimsel ölçütlere göre tanımlamak olarak belirtilmektedir (Saban ve Ersoy, 2016). Bu bağlamda yöntemin çeşitlendirilmesinin yanında verilerin ve katılımcıların çeşitliliği, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği yönünden önemlidir. Nitel olarak yürütülen çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla uzun süreli etkileşim, veri çeşitlemesi, derin odaklı veri toplama ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır (Morse, 2015). Araştırmacı, dört hafta süresince öğretmenlerle görüşmüştür. Aynı zamanda haftada iki öğretmen olmak üzere her biriyle ikişer saat görüşmeler sonucu toplam 16 saat süreyle araştırmayı yürütmüş ve *uzun süreli etkileşimi* sağlamıştır. Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik PAB düzeylerini incelemek, karşılaştırmak ve derinlemesine araştırma yapmak için araştırmanın katılımcılarına yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltmiştir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerine ders planları oluşturulmuş ve eğitim programlarında düşünme becerileri eğitime yönelik yönelimlerini inceleyerek *derin odaklı veri toplama*yı sağlamıştır. Yapılan çalışmada araştırmacı, okul öncesi öğretmenlerinden hem düşünme becerileri eğitime yönelik öğretim etkinlik planı oluşturmalarını istemiş hem de PAB' a yönelik detaylı görüşme sorularını yanıtlamalarını istemiştir. Kullanılan farklı veri toplama araçları sayesinde ulaşılan verilerin birbirlerini doğrulayıp geçerlilik ve güvenilirliği yükseltmesi amaçlanarak *veri çeşitlemesi* sağlanmıştır. Aynı zamanda araştırmada veri toplama aracı olarak belirlenen düşünme becerileri eğitimi PAB görüşme soruları ve içerik gösteriminin tüm aşamalarında farklı uzman görüşleri alınmış ve bu sayede *uzman incelemesi* yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçların benzer ortamlara direkt olarak genellenemeyeceği fakat elde edilen sonuçların bu ortamlara uygulanabilir olmasına yönelik yargılara ulaşılması *aktarılabirlik* olarak belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda elde edilen sonuçların aktarılabirliğini sağlamak amacıyla farklı noktalara dikkat edilmiştir. Öncelikli olarak araştırmanın aktarılabirliği için sonuçlar doğrudan alıntılar ile analiz edilerek *ayrıntılı betimlenmiştir*. Bu bağlamda araştırmacı kullanılan veri toplama araçlarını, çalışma grubunu, örneklem ve veri analiz yöntemlerinin yanında araştırmanın amaç ve önemini detaylı bir şekilde ifade etmiştir. Aktarılabirlik için ele alınan diğer bir nokta ise ise

amaçlı örnekleme yöntemidir (Sharts-Hopko, 2002). Araştırmacı nitel boyutta yürüttüğü araştırmasında katılımcıları amaçlı örneklem yöntemini kullanarak belirlemiş ve çalışma grubunu detaylı bir şekilde açıklamıştır. Nitel yöntemle yürütülen çalışmalar nicel araştırmalar gibi güvenilirliği odakta bulundurmaz. Bunun yerine araştırmalarda güvenilirlik için gerekli alanlardan olan *tutarlılık* ölçütüne dikkat edilir. Tutarlılık olguların farklılaşabileceğini çalışmaya tutarlı olarak yansıtmayı içerir. Tutarlılığın sağlanabilmesi adına denetleme ya da yöntemlerin birbiriyle örtüşmesi gibi stratejiler kullanılabilir. Araştırmacı bu araştırmada tutarlılık ölçütünü sağlamak adına oluşturduğu veri toplama araçlarını uzman görüşlerine sunmuştur. Bunun yanında pilot çalışma yapılarak tutarlılık kontrol edilmiştir. Son olarak ele alınan ölçüt ise *onaylanabilirliktir*. Nitel araştırmalarda verilerin ve sonuçların onaylanabilir olması ve mantıklı bir şekilde açıklayıcı ifadelerle sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada onaylanabilirlik ölçütünün sağlanması için katılımcıların hazırladığı öğretim etkinlik planına ve düşünme becerileri eğitimi PAB görüşme sorularına verdikleri cevaplarda *doğrudan alıntılara* yer verilmiştir. Aynı zamanda araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların, yorumların ve yargıların onaylanabilir olması için verilerin ilk halleri bir uzmana sunularak teyit edilmiştir. Güvenilirlik ve objektifliği sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1985) tarafından belirtilen *ayrıntılı yöntem tanıtımı, yönteme göre veri çeşitlenmesi, zengin literatür ve başka bir araştırmacının süreci ve sonuçları incelemesi* (dış denetim) yöntemleri kullanılmıştır.

E.Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar sonucunda yapılan analizler toplamda beş adımda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin içerik gösterimi ve PAB görüşme sorularına verdikleri yanıtlar üzerinden *tümevarımsal içerik analizi* yapılmıştır. Bu çalışmada alınan yanıtlar dijital ortamdan yazıya aktarılarak her iki grup için ayrı ayrı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda öğretmenlerin oluşturdukları kavramsallaştırmalar belirlenmiş, öğretmenlerin kavramsallaştırmalarını temsil eden kategoriler temalar aracılığıyla ifade edilmiştir (Schreier, 2012). Bu doğrultuda katılımcıların öğretim etkinlik planı ve PAB görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, *tümevarımsal içerik analizi yöntemi* ile analiz edilmiştir. Tümevarımsal içerik analizi süreci; *açık kodlama, kategori*

oluşturma ve özetlemeyi içerir. İlk aşamada okul öncesi öğretmenlerinin cevapladığı öğretim etkinlik planı ve düşünme becerileri eğitimi PAB görüşme sorularından elde edilen yanıtlar düzenlenmiş, anlamlı kategorilere ayrılarak *açık kodlama* aşaması tamamlanmıştır. Aynı zamanda kategorilerin kavramsal olarak ifade ettiği anlamlar belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada toplanan nitel verilerden elde edilen kodlamalar arasındaki benzerlikler bulunarak analitik bir biçimde inceleme sağlanmış, *kavramsal kategoriler* oluşturulmuştur. Ardından ulaşılan kodlar ve kategoriler, belirlenen diğer kategorilerle karşılaştırılarak hem küçük kategorilere bölünmüş hem de daha kapsamlı kategoriler altında birleştirilmiştir. Veri toplama araçlarından elde edilen metinlerin parçalara ayrılarak parçalar arasındaki bütünlüğün oluşturulması durum analizinin derinlemesine ele alınması açısından önemli görölmektedir (Miles ve Huberman, 2016). İkinci basamakta öğretmenlerin öğretim etkinlik planı ve görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler derinlemesine analiz edilmiş, analiz sonucunda elde edilen temaların kavramsal benzerliklerini ortaya çıkarmak ve kavram kalıplarını görmek için *sürekli karşılaştırma* yöntemi kullanılarak kodlama anahtarı oluşturulmuştur (Kolb, 2012). Bu sayede ulaşılan kavram ve temaların kıyaslanarak karşılaştırılması sağlanmış, metodolojik veri çeşitilmesi sonucunda bulgular *özetleme* aşaması tamamlanmıştır.

Verilerin analizinin diğer basamaklarında ise öğretmenlerin PAB düzeylerini ortaya çıkarmak ve PAB bileşenleri arasındaki etkileşimi nicel boyutta belirlemek için PAB haritalama yöntemi doğrultusunda sırasıyla; *derinlemesine doğrudan PAB analizi*, *numaralanırma yaklaşımı* ve *PAB haritalama analizi* yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle veri toplama araçlarındaki sorular ait olduğu PAB bileşenine göre ayrılmıştır. Aynı bileşenleri içeren içerik gösterimi ve PAB görüşme soruları kendi içerisinde gruplanarak 5 bölüme ayrılmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar kendi bileşenine ait grup içerisinde analiz edilerek farklı bileşenlere yaptıkları atıflar ve bu atıfların ait olduğu diğer bileşenler tespit edilmiştir. Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan olmak üzere oluşturulan iki grup oluşturularak karşılaştırmalı olarak *derinlemesine doğrudan PAB analizi* yapılmıştır. İkinci aşamada ise *numaralandırma yaklaşımı* kullanılmıştır. Numaralandırma yaklaşımında PAB bileşenleri arasındaki bağlantıları sayısal olarak belirlenmek için her bir bileşenin etkileşime girdiği bileşenler ayrı ayrı sayılmış, frekans ve yüzde değeri oluşturulmuştur. Oluşturulan frekans ve yüzdeler *pentagon modeli*

kullanılarak sunulmuştur (Park ve Chen, 2012). Tüm aşamalar sonucunda PAB haritalama analizi tamamlanmıştır. PAB haritalama analizi sayesinde çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik PAB düzeyleri, hangi PAB bileşenine daha çok odaklandıkları ve öğretmenlerin PAB bileşenleri arasındaki kurdukları zayıf-güçlü bağlantılar karşılaştırılarak belirlenmiştir.



V.BULGULAR

Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılmasını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin içerik gösterimi ve PAB görüşme sorularına verdikleri yanıtlar üzerinden nitel veri analizi sonrasında ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar üzerinden sürekli karşılaştırma yöntemi ile tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen kavram ve temalar Çizelge 4'te yer almaktadır. Öğretmenlerin oluşturdukları tema ve kavramların kıyaslanarak, atıflar aracılığıyla yorumlanmasının ardından çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin PAB haritası oluşturulmuştur. Oluşturulan PAB haritaları karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin oluşturdukları ders planlarının kapsamı Çizelge 5'te sunularak yorumlanmıştır.

A.Genel Eğitim Pedagojisi

Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik genel eğitim pedagojilerini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara içerik gösteriminde yer alan ilk soru ve PAB görüşme sorularında yer alan giriş soruları yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar üzerinden yapılan tümevarımsal içerik analizi sonrasında belirlenen kavram ve temalar karşılaştırılmalı olarak Çizelge 5'te verilmiştir. Buna göre P4C eğitimi alan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yeterli hissederken, P4C eğitimi almayan öğretmenlerin yetersiz hissettiği; P4C eğitimi alan öğretmenlerin eğitimde çağdaş eğitim yöntemlerini kullanırken, P4C eğitimi almayan öğretmenlerin daha çok geleneksel yöntemlere başvurduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında P4C eğitimi alan öğretmenler eğitimsel amaçlarını bilişsel gelişimi ve bilgiyi yapılandırma

sürecini desteklemek olarak ifade ederken, P4C eğitimi almayan öğretmenler daha çok çocukların sosyal-duygusal gelişimine odaklanmışlardır.

H-3: Özel okulda çalışıyorum ve burada bizlere hazır programlar geliyor ve neredeyse her yıl aynı tekdüze program var. Bu yüzden bu alanda köreldiğimi ve gelişmem gerektiğini düşünüyorum.

E-1: Aldığım P4C eğitimi sayesinde çocuğun cevaba kendi ulaşması için doğru soruları sorarak düşünme eylemini başlatabileceğime inanıyorum ve bu nedenle kendimi yeterli görüyorum.

H-2: Ezberci ve öğretmenin aktif olduğu bir sınıf ortamından uzak durmaya çalışırım bu nedenle bu alanda kendimi yeterli değil fakat çaba gösteren olarak görüyorum.

E-3: Yeterli görüyorum. Çünkü bu alanda somutlaştırma ve soruşturmanın çok etkili olduğunu düşünüyorum. Aynı zamanda öğrencilerim üzerinden düşünecek olursam sınıf içerisinde düşünme becerileri eğitimi çok keyifli ve etkili yürüttüğümü düşünüyorum.

Yukarıdaki örnek alıntılara bakıldığında P4C eğitimi alan E-1 ve E-3 öğretmen, düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yeterli gördüklerini, eğitimi gerçekleştirirken aldıkları eğitim ve pedagojik bilginin onları donanımlı hale getirdiğini ve düşünmeye yönelik etkili yöntemler kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Oluşturdukları kavramsallaştırmalar sonucunda P4C eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin genel eğitim pedagojisi bağlamında *pozitif yönde öğretmen yeterliliğine* atıfta bulunduğu tespit edilmiştir. P4C eğitimi almayan H-1 ve H-3 öğretmen ise düşünme becerileri eğitiminde önemseyen ve gelişmeye açık öğretmen olarak kavramsallaştırmalarda bulunarak kendilerini bu alanda yeterli hissetmediklerini belirterek *negatif yönde öğretmen yeterliliğine* atıfta bulunmuşlardır.

E-1: Başlangıçta ilgi çekici uyaran kullanıp, uyaran üzerinde sorular yöneltip dikkat etmelerini sağlayarak bilgiyi almalarına ve kavramalarına yardımcı olmaya çalışırım. Sonrasında çeşitli sorularla konuyu derinleştirip çocukların günlük hayatı ile ilişkilendirip bilinç geliştirmelerini sağlamaya çalışırdım.

E-2: Öncelikle konuya girişi sağlamak amacıyla vermek istediğim bilgiyi içeren ilgi çekici bir içerik sunarak konuya girişi sağlar, sorgulama ortamı oluştururum. Kendilerinin de birbirlerine sorular sormasını sağlayarak o duygu üzerine derinlemesine düşünmelerine, sorgulamalarına ve ilişkilendirmelerine rehber olarak süreci devam ettiririm.

H-3: Çocukların öncelikle kendilerinin farkına varıp benliklerini, duygularını, düşüncelerini tanımaları gerekmektedir. Özellikle öğrenmenin en hızlı olduğu erken

çocukluk yıllarında çocuğa neyi bileceğinden ziyade nasıl bileceğinden yola çıkarak eğitim sürecini şekillenir.

H-2: Çocukların tüm yaşamları boyunca karşılaştıkları farklı kültür duygu ve düşüncedeki insanlara karşı saygı ve empati ile yaklaşarak sağlıklı iletişim kurabilmeleri için, farklılıkları kabul edebilmeleri, insanların aynı düşünceye ve bakış açısına sahip olamayacakları konusunda fikir geliştirebilmelerine fırsat veren soru cevap ve örnek olay yöntemine dayalı etkinlikler planlayarak süreci yönetirim. Aynı zamanda deneyim kazanmalarını sağlayıp mutlaka somutlaştırırım.

P4C eğitimi alan E-1 ve E-2 öğretmen düşünme becerileri eğitimini nasıl gerçekleştireceğini ve çocukların bu anlamda ne öğrenmeleri gerektiğini ifade ederken ilgi çekici uyarının bilgiyi sunmada ve öğrenmeyi gerçekleştirmede öncelik olduğunu belirterek daha çok bilgiyi anlama, kavrama ve uygulama noktalarına odaklanıldığı görülmüştür. Bu bağlamda *bilgiyi yapılandırmaya* atıfta bulundukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda dikkat, ilişkilendirme ve derinlemesine düşünmeye yönelik kavramsallaştırmalarda bulunmuş ve görüşme sürecinde bu kavramları ön planda tutarak ortaya çıkardıkları tema *üst bilişsel beceriler* olmuştur. P4C eğitimi almayan H-2 ve H-3 öğretmenin ise düşünme becerileri eğitimini nasıl gerçekleştireceğini ve çocukların bu anlamda ne öğrenmeleri gerektiğini ifade ederken sosyal gelişim alanlarına atıfta bulundukları görülmüştür. Öğretmenlerin çocuğun duygu ve düşüncelerini destekleme, benliklerinin farkına varma bunun yanında farklılıkları kabul etme ve farklılıklara karşı bilinç oluşturma konularına değindiği belirlenirken *duyuşsal gelişime* atıfta bulundukları tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara bakıldığında P4C eğitimi almayan öğretmenlerin, P4C eğitimi alan öğretmenlerden farklı olarak süreci planlarken ve eğitimi gerçekleştirirken çocuğun aktifliğine, nasıl daha kolay öğrenmeler gerçekleştirebileceklerine ve deneyimle birlikte bu yönde kullandıkları stratejilerden bahsederek *çocuk merkezli yaklaşıma* atıfta bulundukları belirlenmiştir. Aynı zamanda P4C eğitimi alan öğretmenlerin daha çok sorgulayıcı, probleme dayalı ve yaparak yaşayarak öğrenmeye atıfta bulunarak öğrenme sürecinde *sorgulayıcı öğretim yöntemlerine* yöneldiği fakat P4C eğitimi almayan öğretmenlerin soru-cevap ve örnek olay yöntemine atıfta bulunarak öğrenme sürecinde *geleneksel öğretim yöntemlerine* başvurduğu tespit edilmiştir.



Çizelge 5. Düşünme Becerileri Eğitimine Dair Temalar ve Kavramsallaştırmalar

Veri Kaynağı	P4C Eğitimi Alan		P4C Eğitimi Almayan	
	Temalar	Kavramlar	Temalar	Kavramlar
Genel Eğitim Pedagojisi	Bilgiyi yapılandırma	Bilgiyi anlama Bilgiyi kabul etme Bilgiyi uygulama	Duyuşsal gelişim	Farkındalık Empati
	Öğretmen yeterliliği (+)	Mesleki deneyim Uygulamada rehber rol Aile katılımı	Çocuk merkezli yaklaşım	Çocuk aktifliği
	Sorgulayıcı öğretim yöntemleri	Sorgulamaya dayalı eğitim Probleme dayalı eğitim Yaparak-yaşayarak öğrenme	Geleneksel öğretim yöntemleri	Soru cevap yöntemi Örnek olay yöntemi Yaparak yaşayarak öğrenme
	Üst bilişsel gelişim	Dikkat ve motivasyon İlişkilendirme Derinlemesine düşünme Farkındalık gelişimi	Öğretmen yeterliliği (-)	Eğitim konusunda yetersizlik
Amaç ve Hedef Bilgisi	Değerler	Farklılıkları önemseme Bilinçli olma Empati kurma	Bilginin yansımaları	Bilgiyi farklı ortamlarda kullanma Duygu ve düşüncelerin ifadesi Bilginin tüm gelişim alanlarını desteklemesi
	Bilginin yansımaları	Bilginin tüm gelişim alanlarını desteklemesi Bilgiyi günlük yaşamda kullanabilme	Kişilik gelişimi	Benlik oluşumu Farkındalık kazanımı Olumlu sosyal ilişkiler
	Çocuk anlayışları bilgisi	Gelişimsel özellikler Ön bilgi Hazırbulunuşluk	Çocuk anlayışları bilgisi	Gelişim özellikleri İlgi ve ihtiyaçlar
Öğrenci Anlayışları Bilgisi	Bilgiyi yapılandırma	Algılama Kavrama Dikkat Sorgulama	Bilişsel hazırbulunuşluk	Yaşantı Gelişimsel özellikler Çocuğun ilgi ve istekleri
	Sosyal gelişim	Olumlu iletişim Farkındalık kazanımı	Sosyal gelişim	Duygu ve düşünceleri ifade edebilme Empati kurma Farkındalık geliştirme

	Bilişsel hazırbulunuşluk	Ön bilgi ve deneyim Gelişim düzeyi Kişisel özellikler	Çevresel etkiler	Aile tutumları Sosyal çevre Öğrenme fırsatları
	Anlamli öğrenme	Somutlaştırma Planlama	Anlamli öğrenme	Somutlaştırma İlişkilendirme
	Bilişsel hazırbulunuşluk	Dikkat ve merak Ön bilgiler Çocuk ilgisi ve ihtiyaçları	Bilişsel hazırbulunuşluk	Ön bilgiler Çocuk ilgisi ve ihtiyaçları İç-dış motivasyon
	Eğitimde sorgulayıcı yöntemler	Problem çözme yöntemi Soruşturma yöntemi P4C yaklaşımı	Geleneksel eğitim yöntemleri	Örnek olay yöntemi Soru cevap yöntemi
	Yaratıcılık	Drama Sanat Etkinlikleri	Bilginin çocuğa aktarımı	Çocuk temelli anlayış Farklı bakış açısı
	Bilgiyi yapılandırma	Bilgiyi anlama Bilgiyi kavrama	Dışsal faktörler	İlgi çekici uyaranlar Akran etkileşimi Aile katılımı
Öğretim Stratejileri Bilgisi	Öğretmen yetkinliği	Deneyim Açık ve anlaşılabilirlik Süreci aktif kullanma Aile katılımı Ortam ve materyal seçimi	-	-
	Müfredat yetkinliği	Kazanım ve göstergelerin yetersizliği Uygun kazanım seçebilme	Müfredat yetkinliği	Kazanım ve göstergelerin yeterliliği
Müfredat Bilgisi	Konunun çocuğa kazandırdıkları	Sorgulatma ve düşündürme Duygu ve düşünceleri ifade edebilme	Konunun çocuğa kazandırdıkları	Sosyal duygusal gelişim
	Müfredatın niteliği	Uygun yönergeler yer verme	Müfredatın niteliği	Öğretmen yetkinliği
	Uygun strateji kullanımı	Soru-cevap yöntemi Gözlem Görüşme		Soru cevap yöntemi
	Bilginin yapılandırılması	Bilginin farklı ortamlara aktarımı Bilgiyi sorgulama	Uygun strateji kullanımı	Gözlem Anektod Görüşme
Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi	Alternatif değerlendirme	Aile iletişimi Akran ilişkileri Oyun temelli değerlendirme		-

B.Öğretmenlerin PAB Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin PAB düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla katılımcılara içerik gösterimi ve PAB görüşme formu uygulanmıştır. Katılımcıların veri toplama araçlarında yer alan sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilerek belirlenen kavram ve temalar Çizelge 5'te sunulmuştur. İçerik gösterimi ve PAB görüşme formundaki sorulardan alınan yanıtlar her bir PAB bileşeni bağlamında ayrı ayrı belirtilmiş ve alt başlıklar halinde aşağıda analiz edilerek yorumlanmıştır.

1.Amaç ve Hedef Bilgisi (AMA)

Öğretmenlerin içerik gösterimi ve PAB görüşme sorularına verdikleri yanıtlara bakıldığında düşünme becerileri eğitiminde amaç ve hedeflerine yönelik birçok bulguya ulaşılmıştır. Öncelikle P4C eğitimi alan öğretmenler konu özelinde düşünme eğitimi gerçekleştirilirken ana amacın farkındalık geliştirme, empati kurma ve bilinç geliştirme olduğunu belirtmişlerdir. P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise bilginin kullanımı ve bilginin ifade edilmesine atıfta bulunarak daha çok eğitimde sunulan bilginin günlük yaşamda kullanımını amaçladıkları görülmüştür. Her iki gruptaki öğretmenlerin amaç ve hedef bilgisine yönelik kavramsallaştırmalarının birbirine yakın seyrinde olduğu ve *sosyal duygusal gelişime* odaklandıkları tespit edilmiştir.

E-3: Çocuklar nasıl düşünmeleri gerektiğini ve değerleri erken çocukluk döneminde öğrenmeliler. Gelişimin en hızlı olduğu dönem ve bu dönemde ne kadar çok değer ne kadar çok bilgi öğrenirse ilerleyen yıllara yansımaları o kadar fazla olacaktır. Bu yıllarda verilmeyen eğitimin ilerleyen yıllarda verilmesinin oldukça zorlaşacağını, aynı zamanda saygı ve empatinin önemli olduğunu, iletişimin temelini oluşturduğunu düşünüyorum.

H-1:Çocukların erken yaşlarda kazandığı her beceri, içinde bulunduğu dünyada yer edinmesini sağlar. Toplumun şekillenmesinde ve gelişmesinde önemli bir sese sahiptir. Dolayısıyla çocukları konu özelinde düşünme becerileri eğitimine dâhil etmek duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, öğrendiklerini farklı ortamlarda kullanabilmesine fırsat tanıyacaktır.

Yukarıdaki örnek alıntılara bakıldığında, her iki gruptaki öğretmenlerin de çocukların düşünme becerileri eğitimine neden dâhil edilmesi gerektiğini açıklarken erken çocukluk döneminin öneminin üzerinde durduğu görülmektedir. Bunun yanında P4C eğitimi alan E-3 öğretmenin kişilik gelişimine bağlı olarak saygı ve duygudaşlık kavramlarına odaklandığı, konu bağlamı özelinde düşünme beceri eğitiminin nedenini

sorgularken sıklıkla *değerler* temasına atıf yaptığı belirlenmiştir. P4C eğitimi almayan H-1 öğretmenin ise çocuğun yaşama ayak uydurabilmesi, bu ayak uydurmanın topluma yansımaları ve çocuğun düşüncelerini ifade edebilmesinin eğitimin nedeni olduğunu öne sürmüştür. Bu bağlamda *bilginin yansımaya* atıfta bulunulduğu görülmüştür.

E-1: Çocuğun bir fikri içselleştirebilmesi için o fikre maruz kalması, fikir üzerine düşünmesi ve hazırbulunuşluğunun olması gerekmektedir.

H-3: Çocuğun küçük yaşlardan itibaren kendinin, düşüncelerinin, fiziksel özelliklerinin farkına varması gerekmekte ve bu nedenle çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutmaya çalışırım.

E-2: Duygularımızla ilgili düşünme becerileri eğitimi sırasında o duyguyu tanımlarına ve daha önce bu duyguyu hissetmelerine ihtiyaç vardır.

Örnek alıntılara bakıldığında her iki gruptaki öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde amaç ve hedefleri belirlerken öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve ihtiyaçlarına değindiği görülmektedir. Düşünme eğitimi gerçekleştirilirken çocuğun verilecek bilgiye ait deneyimlerinin ve ön bilgilerinin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Konu özelinde düşünme becerileri eğitimi yaparken çocukların gelişim düzeylerine dikkat edilmesi gerektiği ve bu çerçevede hedeflerin belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Mevcut kavramsallaştırmalar doğrultusunda P4C eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin amaç ve hedef belirlemede *çocuk anlayışları bilgisine* atıfta bulundukları tespit edilmiştir.

E-3: Yaşama uyum sağlamaları ve karşılaştıkları olaylar karşısında düşüncelerini birçok perspektiften bakarak değerlendirmeler yapan, günlük yaşamda sorunlar karşısında yaratıcı çözümler geliştirmelerine fayda sağlamasını beklerim. Aynı zamanda sosyal, bilişsel ve duygusal olarak gelişimlerinde olumlu katkılar sunacaktır.

H-2: Aileleriyle, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ya da sokaktaki herhangi bir insanla iletişimine geçerken öğrenmeyi hatırlaması ve ilişkilerine bu farkındalıkla devam etmesini beklerim.

E-2: Günlük yaşamlarında, hayatı boyunca kullanmalarını beklerim. Arkadaş ilişkilerinde ya da ilerde yetişkin olarak bir işe başlayacaklarında karşısındaki insanlar kendini tanıtmayı istediğinde bile bu öğrenmelerin sonuçlarını ve kendini rahat ifade edebilmenin olumlu yanlarını görececeklerini düşünüyorum.

H-3: Kişiliğimizin temeli duygularımızdır. Duygularımız sayesinde hisseder ve olumlu olumsuz düşünceleri oluştururuz. Bu nedenle duygu, düşünce ve benliklerinin farkına varmalarını beklerim.

Öğretmenlerin belirlediği konu özelinde çocukların süreç sonunda öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanmalarını beklersiniz sorusuna P4C eğitimi alan E-3 ve E-2 öğretmen günlük yaşamla ilişkilendirerek yanıt vermiştir. Çocukların karşılaştıkları durumlara farklı yönlerden bakma, sosyal ilişkilerde öğrenme çıktılarını kullanabilme ve günlük yaşamdaki sorunlara çözümler getirme kavramlarına değinerek bilginin günlük yaşamda kullanılır olmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenilenlerin tüm gelişim alanlarında olumlu yanlarının görülebileceğini ekleyerek *bilginin yansımasına* atıfta bulunmuşlardır. P4C eğitimi almayan H-2 öğretmen ise öğrendiklerini aile, arkadaş ve sosyal ilişkilerinde görmeyi beklediklerini belirtmiş ve olumlu sosyal ilişkilerin yanında bilginin farkındalığı kavramını vurgulamıştır. H-3 öğretmen ise duygu ve düşünce farkındalığı, düşünce, kişilik gelişiminden bahsederek benlik oluşumuyla birlikte farkındalık kazanımı kavramlarına değinmiştir. Dolayısıyla P4C eğitimi almayan öğretmenlerin öğrenmenin daha çok bireysel boyutuna değindiği ve *kişilik gelişimine* atıfta bulunduğu belirlenmiştir. P4C eğitimi alan öğretmenler bilginin günlük yaşamdaki yansımalarını daha çok vurgularken P4C eğitimi almayan öğretmenlerin bilginin kişilikteki yansımalarını ele aldığı tespit edilmiştir.

2.Öğrenci Anlayışları Bilgisi (ÖAB)

Okul öncesi öğretmenlerinin seçtikleri konular özelinde çocukların öğrenmede yaşayabilecekleri zorluklar, öğrenme sürecindeki ihtiyaçları ve gereksinimlerine yönelik öğretmen bilgilerini içeren PAB'nin bu bileşeninde P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin dörder tema çerçevesinde kavramsallaştırmalarını yaptığı belirlenmiştir. Çocukların konuya yönelik öğrenmelerinde yaşayabilecekleri zorlukların neler olacağını içeren soruya, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar aşağıda alıntılanarak sunulmuştur.

E-3: Anlama ve algılama noktasında zorluklar yaşayabilirler. Anladıktan sonra ise kavrama noktasında zorlanabilirler. Çünkü dediğim gibi soyut bir kavram ve yaşayıp o duyguyu hissetmeden öğrenmek oldukça zor olabilir.

E-2: Öncelikle tek düze bir şekilde düşünme ortamı sağlanamaz dikkat çekici bir uyarıcı ya da içerik hazırlanmalıdır. Örneğin bu bir kitap ise önceden düşünmeye yönlendirecek sorular öğretmen tarafından belirlenmelidir.

E-1: Seçtiğim konu özelinde okul öncesi dönemde çocuklar ürün ve para ilişkisini kavramakta güçlük çekebilirler. Öğrenmenin gerçekleştirmesinde soyut kavramları kavrama gibi zorlayıcı faktörler olabilir.

H-1: Çocuğun yakın çevresinin ve yaşam alanının çocuk hakları konusunu nasıl sorguladığı ve nasıl yorumlama biçimine sahip olduğu ve bunu çocuğa nasıl yansıttığı

çok önemlidir. Böyle bir yaşantı geçirmeyen ve bilgisi olmayan çocuğun öğrenmede zorluk yaşayacağını düşünüyorum.

H-2: Çocukların gelişim özelliklerine bağlı olarak düşünme becerileri eğitiminde ele alınan konuya yönelik kavramları öğrenmede zorluk yaşayabileceklerini düşünüyorum.

H-3: Kendini tanıyabilme duygu ve düşüncelerin, ilgi ve isteklerinin farkına varmaktan geçer ve bunların hepsi soyut kavramlardır. Bu dönemde soyut kavramların anlaşılmasında zorluk yaşanacağını düşünüyorum.

Öğretmenlerin içerik gösterimi ve PAB görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan alınan örnek alıntılara bakıldığında P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin seçtikleri konu bağlamında çocukların öğrenme sırasında en çok soyut kavramların öğrenilmesinde ve algılanmasında zorluk yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Fakat bunu belirtirken farklı kavramlara değinmişlerdir. P4C eğitimi alan öğretmenler zorlukları ifade ederken *bilginin algılanması, kavranması* noktalarını vurgularken öğrenme sırasında *dikkati yoğunlaştırmanın* öneminden bahsetmişlerdir. Aynı zamanda bilgi üzerine *sorgulama* yapmaları ve düşünmelerinde zorlanacaklarını, öğretmenlerin bu alanda desteklemesi gerektiğini belirtmişlerdir. P4C eğitimi alan öğretmenlerin öğrenci anlayışlarında zorlayıcı faktörleri ifade ederken *bilgiyi yapılandırma* sürecine atıfta bulunduğu tespit edilmiştir.

P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise öğrenmede yaşanan zorlukları açıklarken *bilişsel hazır bulunuşluk* teması çerçevesinde kavramsallaştırmalarını oluşturdukları görülmüştür. Daha çok öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları olaylar, *yaşantıları* değinerek öğrenmede öğrencilerin *ilgi ve isteklerinin* çok önemli olduğunu söylemişlerdir. Soyut kavramların öğrenilmesinde yaşayacakları zorluklara değinirken yaşa bağlı olarak *gelişimsel özellikler* kavramına vurgu yapmışlardır. Her iki grupta da seçilen konunun soyut kavram olmasına bağlı olarak öğrenimsel zorlukların oluşabileceği ifade edilirken, P4C eğitimi alan öğretmenlerin bu zorluğu bilginin çocukta yapılandırılma süreciyle ilişkilendirdiği, P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise bilişsel olarak çocuğun hazırbulunuşluk düzeyine odaklandığı görülmüştür.

E-3: Bence bir noktada farklılıklara yönelik temel bir bilgisi ve fikri olmalı. Farklılıklara saygıyla hiç karşılaşmamış ya da aksi bir durumda yönlendirme yapılmamış bir çocuğun nitelikli öğrenme gerçekleştirmesi oldukça zor. Önce yaşanmış bir duruma ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.

E-2: Duygularımızla ilgili düşünme becerileri eğitimi sırasında o duyguyu tanımalarına ve daha önce bu duyguyu hissetmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü bu yaş grubu çocukları soyut düşünemez. Duygular hakkında sağlıklı düşünceler oluşturmaları için o konuyla ilgili ön bilgiye ihtiyaçları vardır.

H-1: Öncelikle çocuğun içinde doğup büyüdüğü çevresi, sosyo ekonomik düzeyleri, çevresindeki bireylerin eğitim seviyeleri ve konu bağlamındaki farkındalıkları çocuklar için önem teşkil eden faktörlerdir.

H-2: Kendilerini tanıyabilecekleri ve kendi duygularını anlamlandırıp ifade edebilecekleri ortamlara ihtiyaçları vardır. Tüm bunların yanında aile katılımına ve ailede de bu sürecin devam edilmesine ihtiyaç olmaktadır.

Çocukların düşünme becerileri eğitiminde nitelikli öğrenmeler gerçekleştirilebilmesi için neye ihtiyaç duyulabileceğine yönelik öğretmenlerin bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak için sorular sorulmuştur. Sorulara alınan yanıtlar neticesinde her iki gruptaki öğretmenler de öğrenme için ihtiyaçların olduğunu söylemiş ve bunları detaylandırmıştır. Örnek alıntılara bakıldığında P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenler konu bağlamları özelinde farklı iki tema oluşturmuş ve farklı kavramlara değinmişlerdir. P4C eğitimi alan öğretmenlerin çocuk anlayışları bilgisine yönelik kavramsallaştırmalarını *bilişsel hazırbulunuşluk* teması çerçevesinde yaptığı tespit edilmiştir. Sorulan sorulara verdikleri yanıtlarda nitelikli öğrenmeler için çocuğun ön bilgisi ve konuya yönelik deneyimi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında çocuğun kişisel özelliklerini bilmenin ve onların gelişimlerine hâkim olmanın eğitimi kalıcı ve nitelikli hale getirebileceğini söylemişlerdir. P4C eğitimi almayan öğretmenlerden H-1 öğretmen ise seçtiği konu özelinde farklı bir ihtiyaca değinerek çocuğun sosyal çevresinin ve olumlu aile tutumunun farkındalık yaratmada çocuk için ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. P4C eğitimi almayan öğretmenler çocukların öğrenme fırsatları yakalayabilecekleri ortam ve durumlarda bulunmasını noktasına da değinerek *çevresel etkilere* atıfta bulunmuştur. Bu durumda öğrenmede çocuk ihtiyaçlarına yönelik öğretmen bilgilerine baktığımızda P4C eğitimi alan öğretmenlerin bilişsel süreçlere, P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise çevresel kaynaklara odaklandığı belirlenmiştir.

E-1: Evet vardır. Konu soyut kavramları içerdiği için, konuyu somutlaştırarak önceden planlanma yapılması gerektiğini düşünüyorum Özellikle eğitimin planlanması ve verilecek konuya uygun anlatımın önceden hazırlanmasına önem verilmelidir.

H-1: Bu süreçte çocukların, kendilerini içinde bulundukları topluma/ortama ait hissetmediği, haklarının hiçe sayıldığı, fikirlerinin değer görmediği anlarla karşılaşabilmektedir. Öğrenme süreci içerisinde vereceğimiz konuyu ona hissettirebilecek ilişkiler kurdurmaya özen göstermeliyiz.

Örnek alıntılara bakıldığında P4C eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde ön hazırlık konusuna değinirken aynı temalara atıf yaptıkları tespit edilmiştir.

Her iki grup öğretmenlerinin seçtikleri konu alanlarının soyut kavramları içermesi nedeniyle öğrencinin anlayacağı şekilde ve ihtiyacına yönelik olarak konuda *somutlaştırma* yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında P4C eğitimi almayan H-1 öğretmen gruptan farklı olarak *ilişkilendirme* kavramını vurgulamış ve öğrenmede ilişkilendirme yapabilmek için bir ön hazırlığa ihtiyaç olduğuna değinmiştir. P4C eğitimi alan E-1 öğretmen ise yine kendi grubundan farklı olarak *planlama* kavramını ele alarak bu kavramın eğitim öncesi ön hazırlıktaki öneminden bahsetmiştir. Her iki grupta da öğrenci anlayışları bilgisine yönelik eğitim öncesi ön ihtiyaçları belirlemede öğretmenlerin mevcut kavramsallaştırmalarının *anlamalı öğrenme* teması çerçevesinde olduğu belirlenmiştir.

3.Öğretim Stratejileri Bilgisi (STR)

Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde kullandıkları yöntem ve stratejik yönelimlerini içeren PAB' in bu bileşenine yönelik farklı bulgulara ulaşılmıştır. Bunlardan ilki P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin eğitimden önce çocukların *ön bilgilere* sahip olmasının yanında, *ilgi ve ihtiyaçlarına* dikkat edilmesi gerektiği ve eğitimde *çocuk merkezli* yaklaşımın etkin olması görüşünün her iki grupta da aynılığıdır. İkincisi ise kullandıkları eğitim stratejisi ve özel etkinliklerin farklılaşmasıdır. P4C eğitimi alan öğretmenler kullanılan strateji ve yöntemlerde aldıkları P4C eğitimi örnek göstererek *soruşturma yöntemi* üzerinde durmuş fakat P4C eğitimi almayan öğretmenler sınıf daha çok *geleneksel yöntemlere* yönelmişlerdir. Önemli olan bir diğer bulgu ise etkinliklere katılımda kullanılan yollara yaptıkları atıflardır. Bu soru bağlamında P4C eğitimi alan öğretmenlerin *deneyim ve öğretmen yeterliliğine* vurgu yaptığı fakat P4C eğitimi almayan öğretmenlerin daha çok *çevresel faktörlere* yöneldiği tespit edilmiştir.

H-1: Çocuklara sınıf ve okul içerisinde verilen hak eğitimde özellikle çocukların örnek olay, problem çözme gibi daha çok çocuk merkezli ve çocuğun motivasyonunun yüksek olduğu eğitim stratejilerine yer verilmesi gerekir. Ve böyle bir ortamda, öğrenme ve öğretme strateji aşamalarını dikkate alarak, çocuğu aktif kıldığım bir öğrenme ortamı hazırlarım.

H-2: Düşünme becerileri eğitimine dahil etmeden önce bilgi, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur ve konuya geçişi sağlamaya çalışırım. Burada görsellere örnek olaylara sıklıkla yer vermeye çalışırım.

E-2: Çocukların duygularına yönelik nitelikli düşünce geliştirmeleri için o duyguyu yaşamaları ve ön bilgileri oldukça önemlidir. Bu nedenle duygularına yönelik sorgulamalar yapmaları adına P4C yaklaşımı kullanılabilir.

E-1: Belirttiğim gibi konuyu ilgi çekici hale getirecek uyaranlar ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak ortamlar hazırlarım. Özellikle problem çözme, soruşturma yapma ve P4C yaklaşımına yönelik yöntemler sınıfımda kullandığım yöntemlerdir.

Yukarıdaki örnek alıntılara bakıldığında P4C eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik eğitim stratejilerinde öncelikli olarak öğrencilerin *ilgi ve ihtiyaçlarının* belirlenmesi, buna uygun bir yöntemin kullanılması gerektiği aynı zamanda çocukların *motivasyonlarının, meraklarının* güdülenmesi gerektiği belirtilmiştir. Tüm öğretmenler tarafından, eğitimde çocuğun *ön bilgilerinin* olmasının konuyu öğretmedeki önemi vurgulanmıştır. Bu kavramsallaştırmalar sonucunda ele alınan konu bağlamında çocukları düşünme becerileri eğitimine dahil etmeden önce dikkat edilmesi gerekenler ve hazırlıklar noktasında her iki grup öğretmenlerinin *bilişsel hazırbulunuşluğa* atıfta bulundukları belirlenmiştir. Bir diğer bulgu ise P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin eğitimde nitelikli düşünce geliştirme noktasında atıfta bulundukları temaların farklılaşmasıdır. P4C eğitimi alan öğretmenler nitelikli düşünceler için kullandıkları stratejilerde *P4C yaklaşımına, soruşturma ve problem çözme* yöntemine değinerek bu kavramlar çerçevesinde stratejilerini açıklamışlardır. Kavramsallaştırmalarından yola çıkılarak *eğitimde sorgulayıcı yöntemlere* atıfta bulundukları tespit edilmiştir. Fakat P4C eğitimi almayan öğretmenlerin *geleneksel eğitim yöntemleri* teması etrafında stratejilerini açıklamış ve *örnek olay, soru-cevap* yöntemi gibi bilinen yöntemlere yöneldiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular sonucunda P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin eğitimde kullandıkları yöntem ve stratejilerin farklılaştığı görülmektedir.

H-2: Burada akran etkileşimi çok önemli bu yüzden arkadaşlarını görerek ve arkadaşlarını katılımları için görevlendirerek katılmayan çocukların katılımlarını sağlayabilirim.

H-1: Zengin uyarıcıların aileler tarafından çocuklara sunulması öğrenme sürecine pozitif yönde etki etmekle birlikte hayat boyu kullanacakları becerilerin gelişmesinde önemli rol oynarlar.

H-3: İlgi çekici materyaller kullanmaya çalışırım. Mesela sesli kitaplar ya da kuklalar katılımı sağlamak için çok etkili bir yol ve sınıfımda sıklıkla derse katılmayı reddeden çocuklar için uyguluyorum.

E-3: Evet sıklıkla duyarım. Çünkü yardımcı kaynaklar olmasa süreci etkili bir şekilde ilerletebileceğimizi sanmıyorum. Sınıf ortamında da deneyimlerime dayanarak kaynaklar sayesinde çocuk katılımının oldukça yüksek ve öğrenme kalıcı olduğunu görüyorum.

E-2: Ortamı ve çocukları konuya hazır hale getirmeye çalışırım. Değerler oldukça soyut bir kavram olduğu için somutlaştırmaya yönelik ön hazırlıklara materyallerin konuya uygun seçilmesine özen gösteririm.

E-1: Öğretmenin aileyle konuşarak okul ve evdeki davranışların paralel ilerlemesi için bilgilendirmesi ve hali hazırdaki alışkanlıklar ile ilgili bilgi edinmesi gerekir. Aynı zamanda açık ve anlaşılır olmaya özen gösteririm.

Öğretim stratejileri bilgisi bileşeni kapsamında öğretmenlere yöneltilen düşünme becerileri etkinliklerine katılım için yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyar mısınız ve bunlar nelerdir sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda P4C eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin farklı temalara atıfta bulundukları tespit edilmiştir. Yanıtlar ve örnek alıntılara bakıldığında P4C eğitimi alan öğretmenler *öğretmen yetkinliği* temasına ve yaratıcılığa atıfta bulunarak yönlendirmelerde *deneyimin* oldukça önemli olduğunu, *açık ve anlaşılır* olmanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda *aile katılımına* sıklıkla yer verilmesi gerektiğini belirterek bunun *süreci aktif kullanmaya* ve kalıcı öğrenmeye fırsat vereceğini söylemişlerdir. Bunun yanında *drama, canlandırma ve sanat etkinliklerini* bütünleştirici etkinlikler olarak kullandıklarını söyleyerek yöntemlerde *yaratıcı* tutuma atıfta bulundukları görülmüştür. P4C eğitimi almayan okul öncesi öğretmenleri ise kavramsallaştırmalarını daha çok *dışsal faktörler* teması etrafında yapmıştır. Eğitimde *ilgi çekici uyaranların* konuya geçişi yüksek motivasyonla sağlayacağını belirterek *çocuk temelli bir anlayışla* eğitimi sürdürmeleri gerektiğini ve *akran etkileşiminin* eğitimde önemli bir yeri olduğunu ifade etmişlerdir. P4C eğitimi alan öğretmenlere benzer bir şekilde eğitime teşvik ve katılım için aile ile işbirliğinin önemine değinerek daha çok dışsal faktörlere atıfta bulundukları tespit edilmiştir. Bulgular sonucunda her iki grupta da öğretmenlerin yardımcı kaynak ve yollara ihtiyaç duydukları fakat bunları yaparken farklı yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir.

4.Müfredat Bilgisi (MB)

Okul öncesi öğretmenlerinin mevcut müfredata yönelik bilgi ve düşüncelerini temsil eden bu bileşen bağlamında önemli bulgulara ulaşılmıştır. Bunlardan ilki P4C eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerine göre düşünme becerileri eğitime yönelik kazanım ve göstergelerin yeterlilik durumunun farklılaşmasıdır. Diğer bir bulgu ise P4C eğitimi almayan öğretmenlerin alan öğretmenlere göre müfredatta düşünme becerileri eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğine dair yönergelere yönelik bilgisinin

oldukça sınırlı olmasıdır. Bulgulara bakıldığında P4C eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre müfredat bilgisine daha çok sahip olduğu belirlenmiştir.

H-3: Evet verilmiştir. Bunlar sosyal duygusal alan içerisinde yer almaktadır. Kendisine ait özellikleri tanıtır, ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır, kendine güvenir kazanımlarının yeterli öğrenmeler sağladığını düşünüyorum.

H-2: Evet kazanımlar var. Sosyal duygusal gelişim ile ilgili kazanım ve göstergelerde konu ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır.

E-3: Hayır yeterince yer verilmediğini ve yetersiz olduğunu düşünüyorum. Düşünsel ve soruşturmaya yönelik kazanımlara yer verilmelidir.

E-1: Hayır yer verilmemiştir. Değerler konusuyla ilgili çocukları düşündürmeye yönelik olan ve etkili düşünme eğitimini sağlayacak kazanımlar yer almamaktadır.

Yukarıdaki örnek alıntılara bakıldığında P4C eğitimi alan öğretmenler *müfredat yetkinliğine* atıfta bulunarak seçtikleri konu bağlamında, düşünme becerileri eğitimine yönelik uygun kazanımlara yer verilmediğini, çocukları düşündürmeye ve sorgulatmaya yönelik kazanımların müfredatta yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. P4C eğitimi almayan öğretmenler ise yeterli ve uygun kazanımlara yer verildiğini söyleyerek bu kazanımların daha çok sosyal-duygusal alanda yer aldığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin konunun çocuğa kazandırdıkları teması çerçevesinde sorgulama, düşündürme ve sosyal-duygusal gelişim kavramlarına değindikleri görülmektedir.

H-3: Müfredatta net ve açık olarak düşünme becerileri eğitimi yönergeleri yok. Aynı zamanda ihtiyaç olduğunu da düşünmüyorum çünkü programın kendisi çok esnek ve düşünme becerileri eğitimine uygun. Öğretmenlerin bu aşamada kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak planlama yapması gerekiyor.

E-3: Hayır müfredatta düşünme becerileri eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğine dair yönlendirmeler yok. Bu alanda daha detaylı ve açıklayıcı yönergelerin göreve yeni başlayan öğretmenler ve çocuklar için etkili olacağını, aynı zamanda eğitimi nitelikli hale getireceğini düşünüyorum.

P4C eğitimi alan tüm öğretmenler müfredatta düşünme becerileri eğitimine yönelik yönergelerin olmadığını ve bu alanda çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Yukarıdaki örnek alıntılara bakıldığında P4C eğitimi alan E-3 öğretmen bu yetersizliği ifade ederken müfredatta uygun yönergelere yer vermenin deneyimi az olan öğretmenlere katkısı olacağını ve eğitimi nitelikli kılacağını belirterek *müfredatın niteliğine* atıfta bulunmuştur. P4C eğitimi almayan öğretmenler ise P4C eğitimi alanlardan farklı olarak müfredattaki yönergeler konusunda bilgilerinin olmadığını

belirtmişlerdir. P4C eğitimi almayan öğretmenlerden yalnızca H-3 öğretmen bu konuda fikrini ifade ederek yönergelerin olmadığını aynı zamanda ihtiyaçta duyulmadığını belirtmiştir. Öğretmen yetkinliği kavramına değinerek müfredatın esnek ve geliştirilebilir olduğunu vurgulamıştır.

5.Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi (ÖDB)

PAB'ın bu bileşeni, öğretmenlerin seçtikleri konu özelinde ölçmek istedikleri alanların neler olduğunu, çocukların neyi, ne kadar öğrendiğini ve hangi ölçme-değerlendirme stratejilerini kullandıklarını belirlemeye yöneliktir. Okul öncesi öğretmenlerinin içerik gösterimi ve PAB görüşme sorularına verdikleri yanıtlar sonucunda P4C eğitimi alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgilerini üç tema altında nitelendirdikleri, P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise bilgilerini tek tema altında ifade ettikleri görülmüştür. P4C eğitimi alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bağlı hedeflerinden bahsederken daha çok *bilgiyi yapılandırmaya* odaklandıkları görülmüştür. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde *uygun strateji seçiminin* öneminden bahsederek mutlaka *alternatif değerlendirme* yöntemlerine de başvurulması gerektiğini belirtmişlerdir. P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise ölçme ve değerlendirme uygulamalarında geleneksel yöntemlere başvurdıkları ve *uygun strateji seçimine* atıf yaptıkları tespit edilmiştir.

H-2: Portfolyolar, gözlemler, anektodlar ve sistematik değerlendirmeler sıklıkla başvurduğum ölçme-değerlendirme tekniklerindendir.

H-3: Soru-cevap yöntemi, gözlem ve sistematik anektodlar yardımıyla ölçme değerlendirmeyi yaparım.

H-1: Görüşme, gözlem, rubrik ve etkinlik örnekleri gibi standart olmayan teknikler kullanılarak, gün içerisinde çocukların gelişimlerini değerlendirerek ölçme ve değerlendirme yaparım.

Yukarıdaki örnek alıntılara bakıldığında P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme de daha çok konuya ve çocukye göre bir değerlendirme yöntemi seçtiği ve sınıflarında daha çok gözlem, soru-cevap, anektod kaydı ve görüşme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. P4C eğitimi almayan öğretmenlerden yalnızca H-1 öğretmenin standart olmayan değerlendirme yöntemlerinden bahsettiği fakat bu kavramı açıklamadığı ve buna yönelik örnek vermediği görülmüştür. Bulgulara bakıldığında P4C eğitimi almayan öğretmenlerin bu bileşen bağlamında bilgilerini *uygun strateji kullanımı* teması altında ifade ederek, geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarına başvurdıkları belirlenmiştir.

E-2: Sınıf içerisinde ya da sınıf dışında davranışlarını gözlemleyerek aynı zamanda ailelerle iletişimde kalarak tüm yönleriyle öğrenmenin çıktılarını belirleyebilirim

E-2: Görüşme, gözlem ve oyun temelli değerlendirme yöntemleriyle çocukların öğrenmelerini değerlendiririm. Aynı zamanda çocukların sınıf içerisinde arkadaşlarıyla iletişimdeyken öğrendiklerini uygulayıp uygulamadıklarına dikkat ederek sıklıkla üzerine düşünüp sorgulayacakları ortamlara dahil etmeye çalışarak gözlem yaparım.

E-1: Bu alanla ilgili yapılabilecek ölçme değerlendirme sadece gözlem ve görüşme yoluyla gerçekleştirilebilir. Çocukların beklenen davranışları kazanıp kazanmadıklarını sınıf içi gözlem ve aile ile yapılan görüşmelerle değerlendirebilirim.

P4C eğitimi alan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlara bakıldığında düşünme becerileri eğitiminde ölçme ve değerlendirme bilgilerini ifade ederken kullandıkları stratejileri çeşitlendirerek alternatif değerlendirme yöntemlerine de atıfta bulundukları görülmektedir. Kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde sıklıkla *uygun strateji kullanımının* öneminden bahsederek yöntemin çocuğa göre olmasının eğitimin değerlendirmesini nitelikli kılacağını belirtmişlerdir. Uygun stratejiler teması altında daha çok gözlem ve görüşme yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Fakat P4C eğitimi almayan öğretmenlerden farklı olarak *alternatif değerlendirme yöntemleri* teması altında aileyle iletişim, akran iletişimi ve oyun temelli değerlendirme kavramlarına değinmişlerdir. Bulgulara bakıldığında P4C eğitimi alan öğretmenlerin P4C eğitimi almayan öğretmenlerden farklı olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanında alternatif değerlendirme yöntemlerini de kullandıkları tespit edilmiştir.

E-2: Duygularını fark edip sorgulamalarını, duyguları üzerine düşünmelerini ve ne düzeyde ifade edebildiklerini ölçmeyi hedefliyorum.

E-1: Çocukların değerleri sorgulayıp sorgulamadıklarını, değerler hakkındaki bilgi ve tutumlarını, yaklaşımlarını ölçmeyi hedeflerim.

E-3: Hem farklılıklara saygıyla ilgili bilgi düzeylerini, hem konuyu ne kadar kavradıklarını hem de ne kadar uygulayabileceklerini ölçmeyi hedeflerim.

P4C eğitimi alan öğretmenlerin seçtikleri konu özelinde düşünme becerileri eğitimi yaparken ölçme ve değerlendirme hedeflerine yönelik ifadelerinden örnek alıntılara bakıldığında *bilginin yapılandırılması* teması çerçevesinde bilgiyi sorgulama, kavrama, bilgiyi farklı ortamlara aktarma ve uygulama kavramlarına değindikleri görülmüştür. P4C eğitimi almayan öğretmenler ise ölçme ve değerlendirme hedeflerini daha çok öğrenilen bilginin günlük yaşama aktarımı olarak nitelendirmiştir. Bu bulgular ışığında P4C eğitimi almayan öğretmenlerin eğitim sonucunda değerlendirme

yaparken bilginin uygulanmasını hedefledikleri görülürken P4C eğitimi alan öğretmenlerin ise bilginin yapılandırılma sürecine daha çok önem verdikleri ve değerlendirmede kendilerine hedef olarak gördükleri tespit edilmiştir.



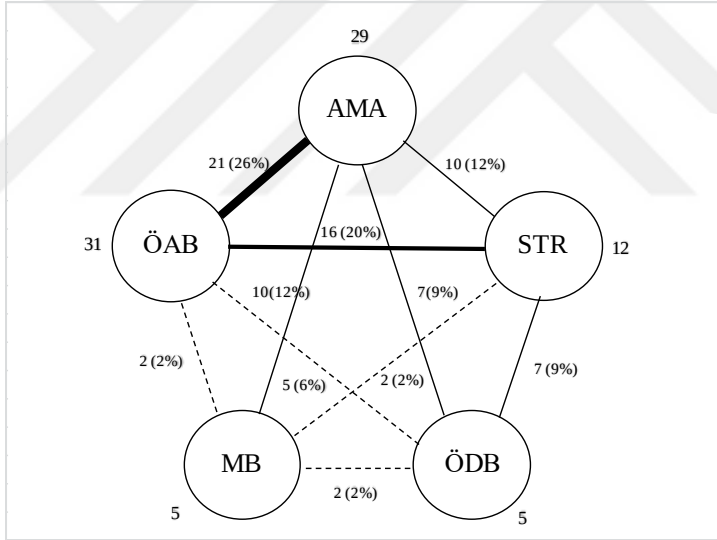
Çizelge 6. Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik İçerik Gösterimi Kapsamı

	Katılımcı	Konu Alanı	Konunun Büyük Düşüncesi	Gelişim Alanı	Kazanım ve Göstergeler
P4C Eğitimi Alan	E-3	Farklılıklar	Farklılıkları kabul etme Farklılıklara saygı duyabilme	Sosyal Duygusal	Farklı kültürel özellikleri açıklar. Farklılıklara saygı gösterir. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.
	E-2	Duygular	Duyguların farkındalığını sağlama Duygu ve düşüncelerini ifade edebilme	Sosyal Duygusal Bilişsel	Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Neden-sonuç ilişkisi kurar. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.
	E-1	Değerler	Tutumlu olma İhtiyaç olan ve olmayanların farkına varma	Öz Bakım Bilişsel	Yaşam alanında gerekli düzenlemeler yapar. Ev ve okuldaki eşyaları temiz ve düzenli kullanır. Problem durumlarına çözüm üretir. Problem durumlarına çeşitli çözüm yolları önerir.
P4C Eğitimi Almayan	H-3	Ben Kimim	Çocuğun kendini tanıyabilmesi Benlik algısını oluşturma	Bilişsel Sosyal Duygusal	Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Nesne ya da varlıkları gözlemler. Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır. Kendisine ait özellikleri tanıtır. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.
	H-2	Farklılıklara saygı	Farklı gelişen çocuklara farklı kültür, ırk, cinsiyetteki kişi/gruplara karşı olumlu tutum geliştirme	Sosyal Duygusal	Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar. Farklı kültürel özellikleri açıklar Farklılıklara saygı gösterir Kendisinin ve başkalarının haklarını korur Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar
	H-1	Çocuk Hakları	Çocuk haklarının bilincini oluşturma	Bilişsel Sosyal Duygusal	Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur. Farklılıklara saygı gösterir. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.

Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik oluşturdukları öğretim etkinlik planında yer alan etkinliklerin kapsamına bakıldığında P4C eğitimi alan öğretmenlerin etkinliklerinde değerler, duygular ve farklılıklar konularını; P4C eğitimi almayan öğretmenler ise ben kimim, farklılıklara saygı ve çocuk hakları konularını ele almışlardır. Her iki gruptaki öğretmenlerin konu seçiminde sosyal-duygusal alana yöneldiği görülmektedir. Fakat P4C eğitimi alan öğretmenlerin sosyal-duygusal alan içerisinde daha temel duyguların gelişimini hedeflediği söylenebilir. Her iki grupta da konunun büyük düşüncesinde farklılıklara saygı ve farklılıkları kabul etme yer almaktadır. Birbirinden farklı olarak P4C eğitimi alan öğretmenler duygu ve düşünceleri ifade etme, duyguların farkındalığı, tutumlu olma ve ihtiyaçların farkındalığı düşüncelerini kazandırmayı amaçlarken P4C eğitimi almayan öğretmenler benlik algısını ve çocuk haklarının bilincini kazandırmayı amaçlamaktadır. Etkinlikleri planlarken P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenler daha çok sosyal-duygusal gelişim ve bilişsel gelişimi desteklemeye yönelik içerik hazırladıklarını ifade etmişlerdir fakat gruptan farklı olarak P4C eğitimi alan öğretmenlerden E-1 öğretmen desteklemek istediği gelişim alanını öz bakım ve bilişsel gelişim olarak ifade etmiştir. Bunun yanında düşünme becerileri eğitimine yönelik planladıkları etkinliklere bakıldığında P4C eğitimi alan öğretmenlerin aldıkları eğitimi etkinlik sürecine dâhil ettiği ve P4C yaklaşımıyla eğitim sürecini sürdürdüğü görülmüştür fakat P4C eğitimi almayan öğretmenler bütünleştirilmiş etkinlikler kullanarak geleneksel eğitim yöntemlerine başvurmuşlardır.

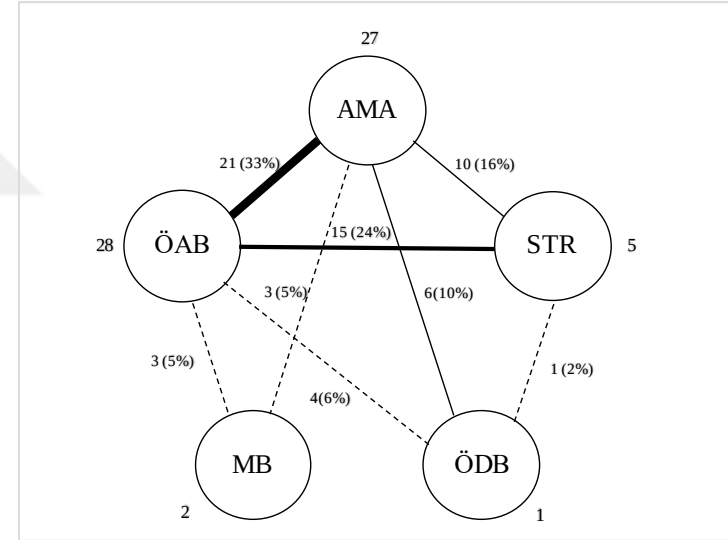
Şekil 2. Öğretmenlerinin PAB Haritalarının Karşılaştırılması

P4C Eğitimi Alan



AMA	29/82 (35%)
ÖAB	31/82 (38%)
STR	12/82 (15%)
MB	5/82 (6%)
ÖDB	5/82 (6%)

P4C Eğitimi Almayan



AMA	27/63 (43%)
ÖAB	28/63 (44%)
STR	5/63 (8%)
MB	2/63 (3%)
ÖDB	1/63 (2%)

1-8%	-----
9-16%	-----
17-24%	=====
24% <	=====

Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik ele aldıkları konu bağlamında PAB bileşenleri arasındaki etkileşimi ortaya çıkarmak ve nasıl değişimler olduğunu belirlemek amacıyla ulaşılan PAB haritaları Şekil 2’de karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin PAB bileşeni etkileşimlerinin genel durumuna bakıldığında, P4C eğitimi alan öğretmenlerin tüm bileşenler içinde toplam 82 etkileşime girdiği ve P4C eğitimi almayan öğretmenlere kıyasla tüm PAB bileşenlerinde daha fazla etkileşimde bulunduğu görülmüştür. P4C eğitimi almayan öğretmenlerde ise tüm bileşenler arası 63 etkileşim tespit edilmiştir. Birbiriyle en fazla etkileşime giren bileşenlerin P4C eğitimi alan öğretmenlerde *AMA-ÖAB* (%26), P4C eğitimi almayan öğretmenlerde *AMA-ÖAB* (%33) olduğu belirlenerek her iki grupta da bu bileşenlerin aynı olduğu fakat P4C eğitimi almayan öğretmenlerde tüm bileşenlerin etkileşimine oranla daha yüksek bir orana sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin eğitimde amaç ve hedeflerini belirlerken çocuk anlayışlarını ön planda tutup buna atıf yapmalarını doğrulayıcı durumdadır. Aynı zamanda P4C eğitimi alan öğretmenler *ÖAB* (%38), almayan öğretmenler *ÖAB* (%44) bileşenini diğer bileşenlerle etkileşime sokarak öne çıkarmışlardır.

Aralarındaki etkileşimin güçlü olduğu diğer bileşenler ise her iki grupta da *Öğrenci Anlayışları Bilgisi* (ÖAB) ve *Öğrenci Stratejileri Bilgisi* (STR) bileşenleridir. P4C eğitimi alan öğretmenlerin *ÖAB-STR* (%20) etkileşimi ve almayan öğretmenlerin *ÖAB-STR* (%24) etkileşimi sonucunda her iki grupta da bu bileşenlerde güçlü ikili bağlantılar olduğu tespit edilmiştir. Yine bu ikili bağlantının güçlü oluşu her iki grupta da öğretmenlerin öğrenci stratejileri bilgisinde ön bilgilere, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına aynı zamanda çocuk merkezli tutumlara atıflarıyla örtüşmektedir. Her iki grupta da *Amaç ve Hedef Bilgisi* (AMA) bileşeninin diğer tüm bileşenlerle etkili ikili bağlantıya sahip olduğu fakat P4C eğitimi almayan öğretmenlerin *AMA-MB* (%5) etkileşiminin eğitimi alan öğretmenlerin *AMA-MB* (%12) etkileşimine oranla çok daha zayıf bağlantıya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin *Öğrenci Stratejileri Bilgisine* (STR) yönelik etkileşimine bakıldığında P4C eğitimi alan öğretmenlerin *ÖDB-STR* (%9) ve almayan öğretmenlerin *ÖDB-STR* (%2) bileşenleri arasında ikili bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Ancak P4C eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere oranla *Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi* (ÖDB) ile daha güçlü bir etkileşime girdiği görülmektedir. Bu durum her iki gruptaki öğretmenlerin *ÖDB* bileşenine yönelik kavramsallaştırmalarında uygun strateji

seçimine atıf yaptıklarını fakat P4C eğitimi alan öğretmenlerin almayanlardan farklı olarak alternatif yöntem ve değerlendirme stratejilerine atıfta bulunduklarıyla örtüşmektedir. Aynı zamanda P4C eğitimi alan öğretmenlerin *STR-MB* (%2) etkileşiminde az da olsa karşılıklı bağlantı olduğunu görülürken, P4C eğitimi almayan öğretmenlerde bu bileşenler arasında yok denecek kadar az bir etkileşim olduğu görülmektedir. Bununla bağlantılı olarak P4C eğitimi almayan öğretmenlerin *Müfredat Bilgisi* (MB) bileşeninde karşılıklı etkileşiminin diğer bileşenlerden çok daha az olduğu görülmektedir. *Öğrenci Stratejileri Bilgisi* (STR) bileşeniyle olduğu gibi *Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi* (ÖDB) bileşeniyle de arasındaki etkileşimin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu durum P4C eğitimi alan öğretmenlerin eğitimi almayan öğretmenlere göre müfredat bilgisine daha çok sahip olduğu yorumunu doğrulayıcı niteliktedir. Her iki grupta da en az oranda etkileşime sahip bileşenin *MB* (%3) ve *ÖDB* (%2) olduğu fakat P4C eğitimi almayan öğretmenlerde bu iki bileşenin çok daha zayıf ikili bağlantılara sahip olduğu tespit edilmiştir. Son olarak P4C eğitimi alan öğretmenlerin P4C eğitimi alan öğretmenlerden farklı olarak tüm PAB bileşenlerini etkileşime soktuğu ve pentagon modelini tamamladığı belirlenmiştir.



V.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik pedagojik alan bilgileri karşılaştırılarak incelenmiştir. P4C eğitimi alan ve almayan altı okul öncesi öğretmeni ile yürütülen araştırmada içerik gösterimi ve PAB görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen veriler nitel yöntemlerle analiz edilmiştir. Analizler sonunda ulaşılan bulgular aşağıda tartışılmış ve sonuçlar maddeler halinde sunulmuştur.

A.P4C Eğitimi Alan ve Almayan Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Eğitimi Yetkinliğine İlişkin Karşılaştırmalar

Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerine yönelik genel eğitim pedagojilerini ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara içerik gösterimine ait ilk soru ve PAB görüşme formunda yer alan giriş soruları yöneltilmiştir. Sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin genel eğitim pedagojilerine ve yetkinliklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre P4C eğitimi alan öğretmenlerin bilgiyi işleme süreçleri, çocuğun etkin öğrenmesine yönelik tutumlar ve yöntemler gibi kavramlara değinerek *bilgiyi yapılandırma* ve *üst bilişsel gelişime* vurgu yaptıkları görülmüştür. P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise *çocuk merkezli anlayışın* yanında daha çok *duyuşsal gelişime* vurgu yaptığı ortaya çıkmıştır. Literatüre bakıldığında araştırmacıların düşünme becerileri eğitimini farklı becerilerle ilişkilendirdiği görülmektedir (Gasparatou ve Kampeza, 2012; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Burroughs ve Tunçdemir, 2017). Araştırmacıların bazılarının düşünme becerileri eğitiminde yalnızca bilişsel becerilere odaklanırken bazılarının ise biliş ötesi beceriler ve duyuşsal becerilere odaklandığı görülmektedir (Moseley, 2005). Bu durum, öğretmenlerin eğitim durumunun farklılaşmasının, düşünme becerileri eğitiminde kazandırılması amaçlanan becerilerin niteliğinin ve türünün de değişebileceğini göstermektedir. Aynı zamanda elde edilen bulgular neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin düşünme

becerilerine önem verdiği ve bu eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Butterworth ve Thawaites, (2013) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların düşüncelerine yönelik bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminin öneminin farkında olduğunu ve planlama yaparken öğrenci temelli olmaya dikkat ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler tarafından geliştirilebilir ve öğretilebilir olarak nitelendirilen bu alanda, öğretmen eğitimleri düşünme becerileri eğitime yönelik tutum ve algıların değişmesine neden olabilir. Gelişmiş ülkelerin birçoğu son yıllarda müfredatlarına düşünme becerileri eğitimini entegre ederek programlarını şekillendirmektedir (Keskin, 2009). Ülkemizde de bu önemin artmasıyla okul öncesi eğitim programı, çocuk merkezli anlayışların aktif olduğu ortamlara ve üst düzey düşünmeye olanak sağlamanın önemine odaklanmaktadır (MEB, 2013). Aynı zamanda ulusal literatürün, okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerine dair olumlu tutuma sahip olduğu sonucunu doğrulayıcı nitelikte olduğu görülmektedir (Akbaba ve Kaya, 2015; Mutlu ve Aktan, 2011; Soydan ve Dereli, 2013).

Öğretmenlerin genel eğitim pedagojileri göz önünde bulundurulduğunda öğretmen yeterlilikleri ve kullanılan yöntemler araştırma sonucunda birbirinden farklılaşan bulgular olarak ortaya çıkmıştır. Oluşturdukları kavramsallaştırmalar sonucunda P4C eğitimi alan okul öncesi öğretmenler genel eğitim pedagojisi bağlamında *pozitif yönde öğretmen yeterliliğine*, P4C eğitimi almayan öğretmenler ise *negatif yönde öğretmen yeterliliğine* atıfta bulunmuşlardır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde yeterlilik bağlamında düşüncelerinin farklılaşmasındaki temel nedenin aldıkları P4C eğitimi olduğu söylenebilir. Bu yaklaşıma benzer olarak O'Riordan (2013) öğretmenlerin aldığı P4C eğitiminin sınıf ortamlarında yansımalarını incelemiş ve araştırma sonucunda tüm katılımcıların aldıkları P4C eğitimi sonrasında pedagojik bilgilerinde olumlu yönde ilerlemeler görmüştür. Diğer yandan P4C eğitimi almayan öğretmenler düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yetersiz hissetmelerindeki ana nedeni aldıkları lisans eğitimin yetersizliği olarak ifade etmişlerdir. Bu alanda yapılan birçok çalışma P4C eğitimi almayan öğretmenlerin *negatif yönde öğretmen yeterliliğine* yaptıkları atıfın, düşünme becerileri eğitime yönelik aldıkları eğitimin yetersizliğiyle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur (Birbili, 2013; Koyuncu, 2020; Demissie, 2015). Eğitimin niteliğini belirleyen birçok değişken vardır. Bu değişkenlerin en temelinde öğretmen ve öğretmen yeterliliği

olduğu söylenebilir (Vessman ve Hanushek, 2007). Öğretmen sınıf atmosferini, düşünme becerisini destekleyecek hale dönüştürebilmelidir. Kullandığı yöntemler sayesinde her çocukta farklı fikirleri harekete geçirebilmeli ve sorular yoluyla çocukları farklı düşüncelerle tanıştırabilmelidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerini nitelikli bir düşünme ortamı oluşturmaları için ihtiyaç duyabilecekleri pedagojik yeterlilikler açısından nitelikli eğitimlerle desteklemek gereklidir (Alisinanoglu vd. 2012). Wassermann'ın (2010) belirttiği gibi düşünme becerileri eğitiminde öğretmenin yeterliliği programın sonuçlarını etkileyen en temel bileşendir. Bu durum alınan eğitimin öğretmen yeterlilik durumunu doğrudan etkileyebileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç literatürden ulaşılan, öğretmenlerin eğitimde etkili ve yeterli olmaları için nitelikli eğitim almaları gerektiğine yönelik sonuçları desteklemektedir (Loughran, Mulhall ve Berry, 2004).

Okul öncesi öğretmenlerinin genel eğitim pedagojisine yönelik tutumlarına bakıldığında P4C eğitimi alıp almama durumuna göre eğitim uygulamalarında kullandıkları yöntemlerde de değişiklikler olduğu görülmüştür. P4C eğitimi alan öğretmenler eğitimde daha *sorgulayıcı öğretim yöntemleri* kullanırken P4C eğitimi almayan öğretmenlerin düşünme becerilerinde daha *geleneksel yöntemlere* başvurduğu tespit edilmiştir. Düşünmeyi geliştirmek için eğitim uygulamalarında farklı ve yenilikçi yaklaşımlara gidilmesi, öğretmenlerin düşünme becerilerini öğretirken öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıcı yöntemler kullanmaları gerekmektedir (Alwehaibi, 2012). Aybek, (2007) öğretimi nitelikli hale getiren en etkili aracın eğitim olduğunu ifade etmiş ve öğretmenlerin aldıkları eğitimlerle düşünme becerilerini geliştiren çağdaş yöntem ve stratejilere yönelmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu görüş literatürden ulaşılan, öğretmenlerin eğitimde etkili ve yeterli olmaları için nitelikli eğitim almaları gerektiğine yönelik sonuçları desteklemektedir (Loughran vd. 2004). Bu bağlamda düşünme becerileri eğitiminde eğitimin etkili ve kalıcı olabilmesi programların çağdaş yaklaşımlar ışığında sorgulayıcı ve probleme dayalı olarak çocuğu düşündürmeye yönlendiren formatta düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenin sınıf içindeki düşünme becerisi gelişimini desteklemeye yönelik etkinlikler tasarlayabilmesi, uygun eğitim yöntemlerini kullanması bu becerilerin geliştirilmesinde önemli etkenlerden biridir (Ritchhard, Turner, Hadar, 2009; Tebbs, 2010). P4C eğitimi almayan öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin daha geleneksel kalmasının düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yetersiz hissetmeleriyle birebir

bağlantılı olduğu düşünülmektedir ve bu düşünce mevcut literatürle uyushmaktadır (Akkocaoğlu vd. 2016; Newell-Jones, 2012). Aynı zamanda P4C eğitimi almayan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde çocuk merkezli yaklaşımlara atıfta bulunduğu fakat ders programı oluştururken geleneksel yöntemleri kullandıkları göze çarpmaktadır. Bu durum düşünme becerileri eğitime yönelik sınıf içi uygulama ve bilgi yetersizliğı ile ilişkilendirilebilir. Scholl, Nichols ve Burgh (2016) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında deneysel yöntem kullanarak P4C eğitiminin öğretmenlerin yaklaşımlarına yansımalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda yukarıda belirtilen mevcut ilişkilendirmeleri doğrulayıcı nitelikte olarak P4C eğitimi alan öğretmenlerin eğitim ortamlarında öğrencilerin geçmişe dönük bilgilerinden faydalanarak soruşturma temelli yöntemler kullandıkları ve çağdaş yaklaşımlara yöneldikleri görölmüştür.

B.P4C Eğitimi Alan ve Almayan Öğretmenlerin Düşünme Becerileri Eğitimi PAB Entegrasyonuna İlişkin Karşılaştırmalar

P4C eğitimi alıp almama durumlarına göre gruplandırılan okul öncesi öğretmenlerinin içerik gösterimi ve PAB görüşme soruları temelinde yapılandıkları düşünme becerileri eğitime yönelik kavramsallaştırmaları, her bir PAB bileşeni özelinde farklı noktalarda değişiklik göstermektedir. Her iki grupta da öğretmenlerin, düşünme becerileri eğitiminde amaç ve hedef bilgilerine yönelik olarak *çocuk anlayışları bilgisine* ve *bilginin yansımalarına* atıfta bulundukları belirlenmiştir. Eğitimin amaçlarından bahsederken sıklıkla çocuk merkezli olma ve bilgiyi yapılandırarak farklı ortamlara yansıtmaya değinmişlerdir. Walsh vd. (2007) çocukları düşünmeye yönlendirmenin en iyi yöntemlerinden birinin çocukların ilgi ve isteklerine bağlı eğitim programından faydalanmak olduğunu ve aynı zamanda çocuklara seçim özgürlüğü bırakarak çok yönlü düşünmelerinin amaçlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum özellikle bilgiyi yapılandırmada ve eğitim uygulamalarındaki temel beklentilerde ortak bir anlayışa sahip olduğunu göstermektedir (Larimore, 2020). Aynı zamanda bu bileşen kapsamında okul öncesi öğretmenleri düşünme becerileri eğitimi amaçlarında *değerler ve kişilik gelişimine* atıf yapmışlardır. Araştırma sonucuyla bağlantılı olarak son yıllarda değerler kavramı, bu alanda hazırlanan eğitim programları ve öğretmenlerin program hedeflerinde değerlere değinmesi artış gösteren bir durum olarak göze çarpmaktadır (Kan, 2010).

Öğretmenler amaçlarını ifade ederken değerler ve kişiliğe dair olumlu kazanımların düşünme becerileri eğitiminde etkinlikler aracılığıyla nitelikli bir şekilde çocuklara sunulabileceğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda Lipman'ın (2003) değerler eğitimi ve sosyal duygusal gelişim ile düşünme eğitimi arasında ilişki olduğu görüşü araştırmaya katılan öğretmenlerin amaç ve hedef bilgisinde yaptıkları atıflarla tutarlıdır. Aynı zamanda sonuçlar düşünme becerileri eğitiminin değerler ve vatandaşlık eğitimine yönelik uygulanabileceğine dair çalışmalarla tutarlıdır (Splitter, 2011; Cam, 2014). Elde edilen sonuçlar P4C eğitimi alıp almama durumunun araştırmaya katılan öğretmenlerin amaç ve hedef bilgisinde belirgin farklılıklar oluşturmadığını göstermiştir. Öğretmenler yapılan araştırmalara benzer olarak daha çok sosyal duygusal gelişim alanı çerçevesinde düşünme becerileri eğitimine yönelik hedeflerini belirtmişlerdir (Sternberg ve Swerling, 2002; Fisher, 2005).

Öğrenci anlayışları bileşeni kapsamında öğretmenler çocukların karşılaşacağı zorluklar, nitelikli öğrenmeler için öğrencilerin ihtiyaçları ve eğitim için ön hazırlıklara yönelik kavramsallaştırmalarda bulunarak dörder tema etrafında bilgilerini ifade etmişlerdir. P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin oluşturdukları temalar, düşünme becerileri eğitiminde çocukların karşılaşılabilecekleri zorluklar ve nitelikli öğrenmelerde gereksinimleri noktasında farklılık göstermektedir. Bu sonuç mevcut literatüre uyumlu bir şekilde düşünme becerileri eğitimindeki zorlukların eğitim alma durumuna göre farklılaşabileceği fikrini ortaya çıkarmıştır (Yenilmez ve Ekinci, 2005; İnan ve Özgen, 2008; O'Riordan, 2013). P4C eğitimi alan öğretmenler çocukların öğrenmede yaşayabilecekleri zorluklarda *bilgiyi yapılandırmaya*, nitelikli öğrenmelerde duyabilecekleri ihtiyaçlarda ise *bilişsel hazırbulunuşluğa* atıf yapmışlardır. P4C eğitimi almayan öğretmenler alanlardan farklı olarak zorlukları ifade ederken *bilişsel hazırbulunuşluğa*, ihtiyaçları ifade ederken ise *çevresel etkilere* atıfta bulunmuştur. Perkins (2004) araştırmasında çocukların öğrenmelerini zorlaştıran faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda veli tutumu, okul yönetimi ve öğretmen anlayışlarının düşünme becerilerini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Benzer olarak düşünme becerileri eğitimine yönelik herhangi bir eğitimi programına dâhil olmayan öğretmenlerin tutumlarını inceleyen araştırmaların sonuçlarında öğretmenlerin sıklıkla çevresel etkilere atıfta bulunulduğu görülmektedir (La vd., 2003; Sa-U ve Rahman, 2008). Bu sonuçlar kapsamında P4C eğitimi alan öğretmenlere göre, öğrenci anlayışları bilgisine yönelik olarak eğitimde bilişsel

yapının çocuk için daha büyük öneme sahip olduğu, P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise bilişsel süreç yanında sosyal çevreye de odaklandığı söylenebilir. İlgili literatüre bakıldığında düşünme eğitimi yaklaşımlarının çocuklarda bilişsel becerileri ve süreçleri geliştirmeye yönelik hazırlandığı görülmektedir (Droit, 2014; Akman ve Şahin, 2018). Bu farklılığın sebebi P4C eğitimi alan öğretmenlerin aldıkları eğitim modülünün bilişsel gelişime ağırlık vermesi olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda her iki grupta da öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde çocukların eğitim öncesi ön ihtiyaçları noktasında *anlamalı öğrenmeye* atıf yaptıkları görülmüştür. Eğitimin en önemli hedeflerinden biri öğrencilere anlamalı öğrenme ortamları sunarak doğru düşünebilme stratejilerini sunmak olduğu söylenebilir (Kızıltan ve Dombaycı, 2020). Bu noktada öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde ele aldıkları konuların soyut kavramlar olması nedeniyle ders planlarında somutlaştırma ve ilişkilendirmeye sıklıkla vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğrenci anlayışları bilgisinde öğretmen görüşleri temelinde ulaşılan sonuçlar mevcut literatürle tutarlıdır (Siegler ve Wagner Alibali, 2005; Dağhoğlu ve Çakır, 2007). Belirtilen araştırmalarda öğrencilerin geçmiş ve gelecek hakkında ilişkiler kurma, zihinsel imgeler oluşturup somutlaştırma, deneyimlere sahip olma ve ön bilgilere sahip olması gerektiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uygulama esnasında sunduğu çeşitli stratejiler, hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesi ve içeriğe yönelik bağlantıların oluşmasında fayda sağlamaktadır. Eğitim stratejileri bilgi türüne sahip öğretmenler öğretim ortamlarında kullanacakları yöntemlerle etkin ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Friedrichsen vd. 2007). Araştırma bulgularında P4C eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimi kapsamında öğretim yöntem ve stratejilerinin, kullandıkları yöntemlerin ve öğretimde dikkat ettikleri noktaların birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında literatürle bağlantılı olarak P4C eğitimi alan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde aldıkları eğitim nedeniyle programlarında sorgulayıcı eğitim yöntemlerine başvurduğu, P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise bilgi eksiklikleri nedeniyle bu konuda yetersiz kaldıkları düşünülmektedir (Hashim, 2004; Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu, 2016; Siddiqui vd. 2015). Nitekim bu durumun P4C eğitimi almayan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yetersiz hissetmesi ve müfredat bilgilerindeki yetersizlikle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Park ve Oliver, (2008) öğretmenlerin farklı eğitim stratejilerini çocuklara sunabilmesi, değerlendirmeler ve sorgulamalar

yaptırabilmesi, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilmesi için farklı eğitimsel bilgi türlerine ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda literatüre bakıldığında merak eden, araştıran ve düşünen çocuklara etkili bir araç olarak sunulan sorgulama yöntemleri, kendilerini eğitimde yeterli gören okul öncesi öğretmenleri ile sağlanabilir görüşü savunulmaktadır (Fellowes ve Oakley, 2010; Wright ve Gotwals, 2017). Koyuncu, (2020) araştırmasında okul öncesi öğretmenleriyle çalışarak öğretmenlerin P4C yaklaşımına yönelik tutumları ve sınıf içi uygulamalarını çocuklar için felsefe yaklaşımı aracılığıyla incelemiştir. Araştırmada öğretmenler 10 hafta boyunca P4C eğitimi alarak sınıf uygulamaları gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, P4C eğitimi almadan önce kullandıkları geleneksel yöntemlerin eğitimi negatif yönde etkilediğini ve etkili düşünme ortamları oluşturmada yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bulgular çerçevesinde, P4C eğitimi alan öğretmenler almayan öğretmenlerden farklı olarak *yaratıcılığa* atıf yapmıştır. Bu bakış açısı literatürde var olan düşünme becerileri yaklaşımlarının yaratıcılığı desteklediği görüşüyle paraleldir (Ayaydın, 2010). Benzer olarak Mahuyyidin vd. (2004) araştırmalarında düşünme becerileri eğitiminde öğretmenlerin tüm düşünme becerileri süreçlerinin yanında yaratıcılığa da önem verdiklerini belirtmiştir.

Müfredat bilgisi bileşeni Shulman (1987) tarafından PAB bileşenleri dışında bırakılmıştır fakat Grossman (1990) ve Magnusson (1999) tarafından pedagojik alan bilgisi kapsamına alınarak en önemli bileşenlerden olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların müfredat bilgisine yönelik bulguları ele alındığında, her iki grupta da müfredat bilgisinin yeterli düzeyde olmadığı fakat P4C eğitimi alan öğretmenlerin almayanlara göre düşünme becerileri eğitimine dair yönergelere yönelik bilgiye daha çok sahip olduğu ve müfredat bilgisi bileşenini diğer PAB bileşenleriyle daha çok etkileşime soktuğu görülmektedir. Erken çocuklukta düşünme becerileri eğitime yönelik birçok araştırma, etkin öğrenme ortamları için eğitime müfredat materyallerinin entegre edilmesi gerektiğini savunmuştur (Dwyer vd., 2016; Neuman ve Danielson, 2020). Dolayısıyla her iki grup için mevcut bulgular alan yazının müfredat bilgisi beklentisini karşılamamaktadır. Bu beklentinin yanında yapılan araştırmalar öğretmenlerin hangi branşta olursa olsun müfredat bileşenlerini eğitimlerine dahil etmede yetersiz olduklarını da göstermektedir (Cohen ve Yarden, 2009; Friedrichsen vd. 2009). Nitekim Kutluca ve Akşam (2021) araştırmalarında öğretmenlerin eğitim süreçlerinde müfredat materyallerini eğitime dahil etmede sınırlılık yaşadıklarını vurgulamıştır.

Aynı zamanda P4C eğitimi alan öğretmenlerin müfredat bilgisine dair ortaya çıkardığı bulgular O'Riordan'ın (2013) öğretmenlerle yürüttüğü doktora tezinde elde ettiği bulgularla benzerdir. P4C eğitimi alan öğretmenlerin P4C eğitime yönelik görüş ve tutumlarını inceleyen araştırmacı, araştırma sonucunda tüm katılımcıların düşünme eğitimi yaklaşımlarının tüm derslerle ilişkilendirilebilecek nitelikte olduğunu fakat müfredata yönelik bilgi yetersizliği sorunuyla karşılaşmaktan çekindiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Yine aynı şekilde düşünme becerileri eğitimi ve argümantasyon alanlarında eğitim almış öğretmenlerinin müfredata yönelik bilgi düzeylerinde önemli düzeyde artış olduğu literatürde mevcut çalışmalarla belirtilmiştir (De Sá Ibraim ve Justi, 2016; Marco-Bujosa vd. , 2017). Bu durumda alınan P4C eğitiminin öğretmenlerin müfredat bilgilerini olumlu etkilediği fakat bu bileşeni eğitime entegre etme noktasında yeterli düzeyde olunmadığını ortaya çıkarmıştır.

Ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşenine yönelik araştırma bulgularında, P4C eğitimi alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bağlı hedeflerinden bahsederken *bilgiyi yapılandırmaya, uygun strateji seçimi ve alternatif değerlendirme* yöntemlerine P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise yalnızca *uygun strateji seçimine* atıf yaptıkları tespit edilmiştir. Alınan P4C eğitiminin öğretmenleri akıl yürütme ve sorgulamaya dayalı yöntemlere daha çok yönlendirdiğini göstermiştir (Siddiqui vd. 2015; Scholl vd. 2016). Bu sonuç Bayram-Jacobs vd. (2019) yürüttüğü araştırma ile ortak sonuçlara sahiptir. Nitekim araştırmacılar araştırmalarında öğretmenlerin aldıkları akıl yürütme ve düşünmeye yönelik eğitim programlarının en yüksek ilerlemeyi değerlendirme bilgisi bileşeninde kaydettirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin etkili değerlendirme bilgisine sahip olması, hangi değerlendirme yöntemlerini kullanması gerektiğini bilmesi etkili sınıf ortamını oluşturmaktadır (Kosnik ve Beck, 2009). Wang ve Buck (2016) düşünme becerileri eğitime yakın amaçları bulunan argümantasyon yaklaşımına yönelik öğretmen PAB'larını incelemişlerdir. Bu yaklaşımla ilgili herhangi bir eğitime dâhil olmayan öğretmenlerin argümantasyona dayalı PAB düzeylerinin değerlendirme ve tartışma boyutunda oldukça düşük düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Araştırma bu açıdan P4C eğitimi almayan öğretmenlerin alan öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme uygulamalarında daha geleneksel yöntemlere başvurdıkları ve bu alanda bilgilerinin daha sınırlı oldukları sonucuyla tutarlıdır. Nitekim mevcut literatür öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yöntem bilgisine sahip olmasının eğitimin etkin değerlendirilmesi için önemli

olduğunu vurgulamaktadır (Abell, 2007; Park ve Oliver, 2008). Bunun yanında P4C eğitimi alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni kapsamında diğer bileşenlerle daha çok etkileşime girdiği fakat mevcut literatüre göre istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Park ve Chen (2012) öğretmenlerin *müfredat ve değerlendirmeye* yönelik bilgilerini eğitim programlarına dahil etmede yetersiz olduklarını belirtmiştir. Aynı zamanda mevcut araştırmanın P4C eğitimi alan öğretmenler özelinde, Yılmaz'ın (2014) araştırmasında belirttiği *öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik bilgilerinin olmadığı* görüşüyle farklılaştığı görülmektedir. Belirtilen tüm sonuçlara ek olarak P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin AMA-ÖAB-STR bileşenleri arasında en kuvvetli etkileşimin olduğu ve düşünme becerileri eğitimini planlarken sıklıkla bu bileşenlere başvurdukları tespit edilmiştir. Bu bulgu literatürdeki benzer çalışmaların bulgularını desteklemektedir (Park ve Chen, 2012; Kutluca ve Nacar, 2020; Akşam ve Kutluca, 2021). Diğer yandan P4C eğitimi almayan öğretmenlerin tüm PAB bileşenlerini birbiriyle etkileşime sokmadığı ve sahip oldukları bilgileri ders planlarına yansıtamadıkları görülerek PAB düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu sonuç öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde hizmet öncesi eğitime ihtiyaç duyabileceğinin yanında öğretmen eğitimleri ve PAB arasında doğrudan ilişki olduğunu doğrulamıştır.

C.Sonuçlar

Tartışma neticesinde elde edilen veriler ışığında, çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılması amacıyla hazırlanan araştırmadan elde edilen sonuçlar maddeler halinde aşağıda sunulmuştur.

1. Düşünme becerileri eğitiminde P4C eğitimi alan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissederken, P4C eğitimi almayan öğretmenler kendilerini yeterli hissetmemektedir.

2. P4C eğitimi almayan öğretmenler düşünme becerileri eğitiminde daha çok geleneksel yöntem ve stratejilere başvururken, P4C eğitimi alan öğretmenler sorgulayıcı öğretim yöntemlerine başvurma eğilimindedir.
3. P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimindeki amaçları sosyal duygusal gelişim çerçevesinde şekillenmektedir.
4. Düşünme becerileri eğitiminde her iki grupta da müfredata yönelik bilgi yetersizdir fakat P4C eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre eğitimi nasıl gerçekleştireceğine dair yönergelere daha çok hâkimdir.
5. Ölçme ve değerlendirme sürecinde P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin uygulamaları birbirine yakındır. Fakat P4C eğitimi alan öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemlerine daha çok başvurmaktadır.
6. P4C eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre düşünme becerileri eğitimine yönelik PAB bileşenleri arasında daha dengeli bir etkileşim vardır.
7. P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde PAB bileşenleri arasındaki en güçlü etkileşim *amaç ve hedef ile öğrenci anlayışları bilgisi* arasındadır. Bu durum, eğitimin uygulanması ve planlanmasında bu iki pedagojik aracın temel alındığını göstermektedir.
8. P4C eğitimi almayan öğretmenler düşünme becerileri eğitiminde MB-STR ve MB-ÖDB arasındaki ikili bağlantıyı kuramamıştır. Bu durum P4C eğitimi almayan öğretmenlerin, belirtilen bileşenleri düşünme eğitimine dâhil etmede yetersiz olduklarını göstermektedir.

D.Öneriler

Bu araştırmada çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik alan bilgileri karşılaştırılarak incelenmiştir. Farklı metodolojik yaklaşımlar kullanılarak elde edilen analizler sonucunda, öğretmenlerin P4C eğitimi alma durumu ve düşünme becerileri eğitimine yönelik yeterlilik durumlarıyla PAB düzeyleri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Tartışılarak ulaşılan sonuçlar ışığında, farklı bağlamlar göz önünde bulundurularak belirlenen öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

1. Araştırmanın çalışma grubuna bağlı kalınarak, alınan P4C eğitiminin farklı beceriler üzerine etkisini ele alan yeni araştırmalar yapılarak nitel çalışmaların sayısı arttırılabilir.
2. P4C eğitiminin öğretmenlerin PAB düzeylerini farklılaştırıp farklılaştırmadığını belirlemek amacıyla seçilen bir konu alanı üzerinden öğretmenlerin planlama yapmaları istenerek sınıf içi uygulamaları gözlem yoluyla incelenebilir.
3. Araştırma sonucunda P4C eğitimi almayan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle hizmet öncesi ve hizmet sonrası dönemde öğretmenlere düşünme becerileri eğitime yönelik eğitici eğitimi alma fırsatı sağlanabilir.
4. Araştırmada P4C eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin düşünmeye yönelik pedagojik alan bilgilerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle *Çocuklar İçin Felsefe* eğitimi öğretmenlerin lisans ya da yüksek lisans programlarıyla bütünleştirilebilir.
5. Bu araştırma okul öncesi öğretmenleriyle yapılmıştır. Gelecekteki çalışmalar farklı seviyelerdeki okul öncesi öğretmen adaylarıyla ya da farklı kurum türlerinde çalışan öğretmenlerle yine karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
6. Bu araştırmada düşünme eğitimi olarak P4C eğitimi temel alınmıştır. Diğer araştırmalarda öğretmenlerin farklı düşünme eğitimi programlarına yönelik pedagojik alan bilgileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
7. Araştırmada öğretmenlerin müfredat ve ölçme-değerlendirmeye yönelik bilgilerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenlere müfredatı ve ölçme-değerlendirme süreçlerini programlarına nasıl dahil edeceklerine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.



VI.KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- ABELL, S. K. (2007). **Research On Science Teacher Knowledge, Handbook Of Research On Science Education, Sandra K. Abell ve Norman G. Lederman (Ed.)** Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London, Mahwah, New Jersey, 1105-1149.
- ABELL, SK (2007). **Okumak ve Bilim.** *Bilim ve Çocuklar*, 45 (3), 56.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2008). **Aktif Öğrenme.** İstanbul: Biliş Yayınları.
- ADADAN, E. VE ÖNER, D. (2014). **Exploring The Progression In Preservice Chemistry Teachers' Pedagogical Content Knowledge Representations: The Case Of - Behavior Of Gases.** *Research In Science Education*, 44(6), 829-858.
- ADEY, P. (1999). **Düşünme Bilimi: Genel Düşünme Becerisine Açılan Bir Kapı Olarak Bilim.** *Düşünme Becerilerini Öğretme ve Öğrenme*, 63-81.
- ADEY, P. VE SHAYER, M. (1994). **Really Raising Standards: Cognitive Intervention and Academic Achievement.** London: Routledge.
- AKKOCAOĞLU, N. VE CELEPOĞLU, A. (2014). **Views Of Primary School Teachers On Philosophy Books Prepared For Children.** *Proc Social and Behavioral Sciences*, 116, 2498-2503.
- AKMAN, B. VE ŞAHİN, M. K., (2018). **Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinin Gelişimi.** *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.
- AKSU-KOÇ, A. , BEKMAN, S. , VE TAYLAN, E. E. (2004). **Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Bir Erken Müdahale Modeli: Yaz Anaokulu Pilot Uygulaması.** *Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı*, 19(12), 2006
- ALİSİNANOĞLU, F. , İNAN, H. Z. , ÖZBEY, S. VE UŞAK, M. (2012). **“Early Childhood Teacher Candidates' Qualifications In Science Teaching”.**

Energy Education Science And Technology Part B: Social And Educational Studies, 4(1), 373-390.

- ALNESYAN, A. (2012). **Teaching and Learning Thinking Skills in The Kingdom of Saudi Arabia: A case Studies from Seven Primary Schools.** (*Unpublished doktoral dissertation*). Universty of Exeter, UK.
- ALWEHAİBİ, U. H. (2012). **A Proposed Program To Develop Teaching For Thinking İn Pre-Service English Language Teachers.** *English Language Teaching*, 5(7), 53-63.
- ANDERSON, B. (2017). **Philosophy For Children Theories And Praxis İn Teacher Education.** London: Routledge.
- ARAL, N. , KANDIR, A. VE YAŞAR, M. (2002). Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programları. İstanbul: YAPA.
- ATAK, H. (2017). **Piaget ve Vygotsky’nin Kuramlarında Çocukların Toplumsallaşma Süreci. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar.** *Current Approaches in Psychiatry*, 9(2), 163-176
- AYDIN, S. VE BOZ, Y. (2012). **Fen Öğretmen Eğitiminde Pedagojik Alan Bilgisi Araştırmalarının Derlenmesi: Türkiye Örneği.** *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 479-505.
- BARAK, M. VE SHAKHMAN, L. (2008). **Teachers And Teaching: Theory And Practice Fostering Higher-Order Thinking İn Science Class: Teachers’ Reflections.** *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 14(3),191-208.
- BAUMFIELD, V. (2006). **Tools For Pedagogical Inquiry: The İmpact Of Teaching Thinking Skills On Teachers.** *Oxford Review of Education*, 32 (2), 185-196.
- BAXTER, P. VE JACK, S. (2008). **Qualitative Case Study Methodology: Study Design And İmplementation** For Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- BAYHAN, P. S. VE ARTAN, İ (2005). **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.** İstanbul: Morpa Yayıncılık
- BEE, H. VE BOYD, D. (2009). **Bilişsel Gelişim. O. Gündüz (Çev.), Çocuk Gelişim Psikolojisi içinde (s. 309-371).** İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- BERTRAM, T. VE PASCAL, A. (2002). ‘Assessing What Matters İn The Early Years’ in J. Fisher (Ed.), *The Foundations of Learning*. 89. USA: Open University Pres.

- BEYER, B. K. (2010). **What Research Tells Us about Teaching Thinking Skills.** *The Social Studies*, 99(5), 223-232.
- BİRBİLİ, M. (2013). **Developing Young Children's Thinking Skills In Greek Early Childhood Classrooms: Curriculum And Practice.** *Early Child Development and Care*, 183(8), 1101-1114.
- BLACK, M. M. , WALKER, S. P. , FERNALD, L. C. , ANDERSEN, C. T. , DİĞİROLAMO, A. M. , LU, C. VE GRANTHAM-MCGREGO, S. (2016). **Early Childhood Development Coming Of Age: Science Through The Life Course.** *Lancet Early Childhood Development Series Steering Committee*, 1-14.
- BODROVA, E. VE LEONG, D. J. (2013). **Taktikler: Aracıların Kullanımı. (Çev. Ed. G. Haktanır) Zihnın Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı içinde (s.83-105).** Ankara: Anı Yayıncılık.
- BOOY, H. (2013). *Philosophy In Primary Schools-Developing Teachers Manuals For Different Age Groups.* Master of Science Thesis, University of Amsterdam.
- BOYACI, N. P. , KARADAĞ, F. VE GÜLENÇ, K. (2018). **Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar.** *Kaygı*, 31, 145-173.
- BOYRAZ, C. VE TÜRKCAN, B. (2017). **Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Görsel Materyallerin Kullanımı: Trt Çocuk Örneği.** *Anadolu Üniversitesi, 2017 Bildiri Özetleri Kitabı*, 888-889.
- BURDEN, R. (1998). **How Can We Best Help Children To Become Effective Thinkers And Learners?;** The Case For And Against Thinking Skills Programmes. *Thinking Through The Curriculum.* Ed. Robert Burden, Marion Williams. İngiltere: Routledge. 1-27.
- BURKE, L. A. , WILLIAMS, J. M. VE SKINNER, D. (2007). **Teachers' perceptions of thinking skills in the primary curriculum.** *Research in Education*, 77, 1-13.
- BUSTAMANTE, A. S. , GREENFIELD, D. B. VE NAYFELD, I. (2018). **Early Childhood Science And Engineering: Engaging Platforms** For Fostering Domaingeneral Learning Skills. *Education Sciences*, 8(3), 144.
- BUTTERWORTH, J. VE THWAİTES, G. (2013). **Thinking Skills Critical Thinking and Problem Solving.** Cambridge: Cambridge University Press.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. , ÇAKMAK, E. K. , AKGÜN, Ö. E. , KARADENİZ, Ş. VE DEMİREL, F. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- CAM, P. (2014). **Philosophy for children, values education and the inquiring society**. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (11). 1203-1211.
- CHICK, H. L., BAKER, M., PHAM, T. VE CHENG, H. (2006). **Aspects Of Teachers' Pedagogical Content Knowledge For Decimals**. In J. Novotna, H. Moraova, M. Kraka ve N. Stehlikova (Eds.), *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 297 - 304.
- CHMİLİAR, L. (2010). **Multiple-Case Designs**. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia Of Case Study Research*. USA: Sage Publications.
- COFFMAN, D.M. (2013). **Thinking About Thinking: An Exploration Of Preservice Teachers' Views About Higher Order Thinking Skills. (Unpublished doctoral dissertation)**. Graduate Faculty Of The University Of Kansas, Lawrence, KS.
- COHEN, L., MANİON, L. VE MORRİSON, K. (2007). **Research Methods in Education**. London: Routledge.
- COHEN, R. VE YARDEN, A. (2009). **Experienced Junior-High-School Teachers' PCK İn Light Of A Curriculum Change: "The Cell Is To Be Studied Longitudinally"**. *Research in Science Education*, 39(1), 131-155.
- CONATSER, R. M. (2000). **How To Prepare Your Preschooler To Harvard**. Streetcar Publishing, New Orleans.
- COOPER, R., LOUGHRAN, J. VE BERRY, A. (2015). **Science Teachers' PCK: Understanding Sophisticated Practice**. In A. Berry, P. Friedrichsen and J. Loughran (Eds.), *Reexamining Pedagogical Content Knowledge İn Science Education* (60-74). New York, NY: Routledge.
- COSTA A. L. (1991). **Teacher behaviours that enable student thinking**. A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A recourse book for teaching thinking* (s. 194-206). Alexandria: Virginia.
- COSTA, ARTHUR L. (2006) **Five Themes in Thought-full Curriculum**. *Thinking Skills Ceravity*, 1, 62-66.

- CRESWELL, J. W. (2014). **Research Design, Qualitative, Quantitative And Mixed Methods Approaches, Fourth Ed.** Lincoln: Sage Publications.
- CRESWELL, J. W. (2013). **Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni.** Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- CRESWELL, J. W. (2018). **Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni.** (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- CRESWELL, J. W. VE PLANO-CLARK, V. L. (2017). **Designing And Conducting Mixed Methods Research.** Thousand Oaks, CA: Sage.
- ÇAMLIBEL-ÇAKMAK, Ö. (2014). **Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi ve Öğretmenin Rolü.** M. Metin ve Ç. Şahin (Ed.), *Örnek Uygulamalarla Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi İçinde*, (s. 30-49). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇOTUKSÖKEN, B. (2015). **Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi.** Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- DAĞLIOĞLU, H. E. VE ÇAKIR, F. (2007). **Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinden Planlama ve Derin Düşünmenin Geliştirilmesi.** *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 28-35.
- DANIŞMA VE REHBERLİK, (95-128), Ankara: Maya Akademi.
- DANIEL M. VE AURIAC E. (2011). **Philosophie, Critical Thinking, Philosophy For Child Ren.** *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- DANIEL, M. VE GAGNON, M. (2012). **Pupils' Age And Philosophical Praxis: Two Factors That Influence The Development Of Critical Thinking In Children.** *Childhood And Philosophy*. 8(15). 105-128.
- DARLİNG-HAMMOND, L. VE BARATZ-SNOWDEN, J. (2005). **A Good Teacher In Every Classroom: Preparing The Highly Qualified Teachers Our Children Deserve.** San Francisco: Jossey-Bass.
- DASÍ, M. G., COBÍAN, L. Q. VE DANIEL, M. F. (2013). **Improving Emotion Comprehension And Social Skills In Early Childhood Through Philosophy For Children.** *Childhood and Philosophy*, 9(17), 63-89.
- DAWKINS, K. R. , DICKERSON, D. L., MCKINNEY, S. E. VE BUTLER, S. (2008). **Teaching Density to Middle School Students: Preservice Science**

- Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Practices.** *Clearing House*, 82 (1), 21-26.
- DE BONO, E. (1985). **Six thinking hats.** Boston: Little, Brown and Company.
- DE BONO, E. (2002). **Cort Thinking Lessons** CD. Oxford, UK: Cavendish Information Product Ltd.
- DE BONO, E. (2007). **Kendi Kendine Düşünmeyi Öğret.** İstanbul: Remzi Kitabevi.
- DE VELLIS, R. F. (2012). **Scale development: Theory and applications.** USA: Sage Publications.
- DİLEKLİ, Y. VE TEZCİ, E. (2015). **Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.** *Education Sciences*, 10(4), 276-290.
- DİREK, N. (2008). **Filozof Çocuk.** İstanbul: Pan Yayıncılık.
- DOĞANAY, A. VE SARI, M. (2012). **Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği (DDSÖ) Geliştirme Çalışması,** *Elementary İlköğretim Online*, 11(1), 214-229. (Bu çalışma, 13-15 Mayıs 2010 tarihlerinde Balıkesir Üniversitesi'nde düzenlenen I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.)
- DRİVER, R., NEWTON, P. VE OSBORNE J. (2000). **Establishing The Norms Of Scientific Argumentation In Classrooms.** *Science Education*, 84, 287-312.
- DROİT, R. (2014). **Çocuklarla Felsefe Sohbetleri.** A. Karakış (Çev.). İstanbul: Say.
- DURMUŞ, E. (2008). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri.** M. E. Deniz, A. Erözkan (Ed.), Psikolojik
- Enyedy, N, GOLDBERG, J. VE WELSH, K. M. (2005). **Complex Dilemmas Of Identity And Practice.** *Science Education*, 90 (1), 68-93.
- ERLANDSON, D. A., HARRİS, E. L., SKİPPER, B. L. VE ALLEN, S. D. (1993). **Doing Naturalistic Inquiry: A Guide To Methods.** Sage.
- ESTARELLAS, P. (2007). **Teaching Philosophy vs Teaching To Philosophise.** *Philosophy Now*, 63, 12-15.
- EVANS, J. L. (2015). **Early Childhood Care and Development: Where We Stand And The Challenges We Face.** *Early Childhood Development: Laying the Foundations of Learning*, 28-33.
- FAN, X. VE CHEN, M. (2001). **Parental Involvement And Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis.** *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

- FELLOWES, J. VE OAKLEY, G. (2010). **Language, Literacy And Early Childhood Education**. South Melbourne, Australia: Oxford University.
- FİŞHER, A. (2005). **Thinking Skills and Admission to Higher Education**. www.cambridgeassessment.org.uk adresinden 19.03.2021 tarihinde alınmıştır.
- FLİCK, U. (2018). **Designing Qualitative Research**. Sage.
- FRAENKEL, J. R., WALLEN, N. E. VE HYUN, H. H. (2012). **How To Design And Evaluate Research İn Education**. New York: Mcgraw-Hill.
- FRIEDRİCHSEN, P., DRIEL, J. H. V. VE ABELL, S. K. (2011). **Taking A Closer Look At Science Teaching Orientations**. *Science Education*, 95(2), 358-376
- GAEDİ, Y. (2015). **The Nature Of Philosophy For Children And Its Role İn Teaching And Learning**, *Philosophy Study*, 5(6), 292-296.
- GASPARATOU, R. VE KAMPEZA, M. (2012). **Introducing P4C İn Kindergarten İn Greece**. *Analyticteaching And Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- GERRİNG, J. (2007). **Case Study Research: Principles And Practices**. New York: Cambridge University Press.
- GESS-NEWSOME, J. (2015). **A Model Of Teacher Professional Knowledge And Skill Including PCK. Re-Examining Pedagogical Content Knowledge İn Science Education**, 41(7), 28-42.
- GOODYEAR, V. VE DUDLEY, D. (2015). **“I’m a Facilitator Of Learning!” Understanding What Teachers And Students Do Within Student-Centered Physical Education Models**. *Quest*, 67(3), 274-289.
- GÖDEK, Y. (2004). **Öğretmen Eğitiminde Yeniden Yapılanma, Problemler ve Bazı Öneriler**. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- GREGORY, M. (2008). **Philosophy for children: Practitioner handbook**. Montclair, USA: IAPC Publication.
- GROSSMAN, P. L. (1990). **The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press.
- GUBA, E. G. VE LİNCOLN, Y. S. (2004). **Competing Paradigms İn Qualitative Research: Theories And Issues**. *Approaches To Qualitative Research: A Reader On Theory And Practice*, 17-38.

- GULLBERG, A., ANDERSSON, K., DANIELSSON, A., SCANTLEBURY, K. VE HUSSÉNIUS, A. (2018). **Pre-Service Teachers' Views of the Child-Reproducing or Challenging Gender Stereotypes in Science in Preschool.** *Research In Science Education*, 48(4), 691-715.
- GÜNEŞ, F. (2012). **Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme.** *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 3(2), 127-146.
- HAND, B., CAVAGNETTO, A., CHEN, Y. C. VE PARK, S. (2016). **Moving Past Curricula And Strategies: Language And The Development Of Adaptive Pedagogy For Immersive Learning Environments.** *Research In Science Education*, 46(2), 223-241.
- HANUSCİN, D. L., LEE, M. H. VE AKERSON, V. L. (2011). **Elementary Teachers' Pedagogical Content Knowledge For Teaching The Nature Of Science.** *Science Education*, 95(1), 145-167.
- HASHİM, H. (2004). **Malisain Teachers Attitudes, Competancy And Practices İn Teaching Thinking.** *Intellectual Discourse*, 11(1), 27-50.
- HASHWEH, M. Z. (2005). **Öğretmen Pedagojik Yapıları: Pedagojik İçerik Bilgisinin Yeniden Yapılandırılması.** *Öğretmenler ve Öğretim*, 11 (3), 273-292.
- HUGHES, F. (2010). **Children, Play And Development.** US: SAGE Publications.
- JASPERS, K. (2010). **Felsefe nedir? . İ.Z Eyuboğlu (Çev.) .İstanbul: Say yayınları.**
- JUSSO, H. (2007). **Child, Philosophy And Education.** Oulu: Oulu University Press.
- JUSTİCE, L. M. COTTONE, E. A. MASHBURN, A. VE KAUFMAN, S. E. (2008). **Relationships Between Teachers And Preschoolers Who Are At Risk: Contribution Of Children's Language Skills, Temperamentally Based Attributes, And Gender.** *Early Education and Development*, 19(4), 600-621.
- KANAKİ, K. VE KALOGİANNAKİS, M. (2018). **Introducing Fundamental Object-Oriented Programming Concepts İn Preschool Education With İn The Context Of Physical Science Courses.** *Education And Information Technologies*, 23(6), 2673-2698.
- KARTAL, H. (2007). **Erken Çocukluk Eğitimi Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programı'nın Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi.** *İlköğretim Online*, 6(2), 234-248.

- KIZILTAN, Ö. VE DOMBAYCI, M. A. (2020). **Çocuk ve Felsefe İlişkisi Açısından Dört Katlı Düşünme Modeli.** *Dört Öge*, (17), 1-24.
- KİND, V. (2009). **Pedagogical Content Knowledge In Science Education: Perspectives And Potential For Progress.** *Studies In Science Education*, 45(2), 169-204.
- KNIGHT-BARDSLEY, A. VE MCNEİLL, K. L. (2016). **Teachers' Pedagogical Design Capacity For Scientific Argumentation.** *Science Education*, 100(4), 645-672.
- KOEHLER MATTHEW J. VE MİSHRA, P. (2009). **What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? .** *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- KOSNİK, C. VE BECK, C. (2009). **Öğretmen Eğitiminde Öncelikleri: Hizmet Öncesi Hazırlık 7 Kilit Unsurları.** New York: Routledge.
- KRİSHAN, A. (2010). **The Acceptance And Problems Faced By Teachers In Conducting Higher Order Thinking Skills.** *MBA Dissertaion*. Faculty Of Education University Teknology, Malaysia.
- KUHN, D. VE UDELL, W. (2003). **The Development Of Argument Skills.** *Child Development*, 74(5), 1245 – 1260
- KUTLUCA, A. Y. VE AŞAR, D. (2021). **Exploration Of PYP Practitioner Preschool Teachers' Science Teaching Practices: The Effect Of Pedagogical Beliefs.** *Acta Educationis Generalis*, 11(2), 1-23.
- KÜÇÜK, N. (2008). **The Two Dimensions Of Philosophy Education With Children: Curricular And Extra-Curricular Philosophy Activities.** *Childhood and Philosophy*. 4 (8). 136-142.
- Lam, M. Y. L., Lim, S. E. , MA, J. C. VE ADAMS, L. (2003). **What Hong Kong Teachers And Parents Think About Thinking.** *Early Child Development and Care*, 173 (1), 147-158.
- LEE, E., BROWN, M. N., LUFT, J. A. VE ROEHRİG, G. H. (2007). **Assessing Beginning Secondary Science Teachers' PCK: Pilot Year Results.** *School Science And Mathematics*, 107(2), 52-60.
- Lİ, L. (2011). **Obstacles And Opportunities For Developing Thinking Through Interaction In Language Classrooms.** *Thinking Skills and Creativity*, 6, 146–158.

- LİN, S. (2011). **Foreign Language Teaching In U.S. Higher Education Classrooms: An Investigation Of The Relationship Between Teacher Pedagogical Beliefs And Classroom Teaching.** (*Unpublished Doctoral Thesis*), Portland State University, USA.
- LİPMAN, M. (1995). **Caring As Thinking.** *Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines*, 15 (1), 1–13.
- LİPMAN, M. (2003). **Thinking In Education.** Newyork: Cambridge University Pres.
- LİPMAN, M. VE SHARP, A.M. (1988). **Etik Araştırma: Lisa'ya Eşlik Edecek Öğretmen Kılavuzu.** Madrid: Ediciones de la Torre.
- LİPMAN, M., SHARP, A.M. VE OSCANJAN, F. (1980). **Sınıfta felsefe.** Philadelphia: Temple University Press.
- LONE, J. M. (2018). **Filozof Çocuk** (G. Arıkan, Çev.). İstanbul: Sola.
- MAGNUSSON, S. , KRAJCÍK, J. VE BORKO, H. (1999). **Nature, Sources, And Development Of Pedagogical Content Knowledge For Science Teaching.** *In J. Gess-Newsome ve N. Lederman (Eds.), Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct And Its Implications For Science Education*, 95–132.
- MAHUYİYİDİN, R. , PİHİE, Z. A. R, ELİAS, H. VE MOHD, M. K. (2004). **The Incorporation of Thinking Skills in The School Curriculum.** *Kajian Malaysia*, 22 (2), 223-230.
- MARASHİ, S. M. (2008). **Teaching Philosophy to Children: A New Experience in Iran.** *Analytic Teaching*, 27 (1), 12-15.
- MARTİN, D. S. VE MİCHELLİ, N. M. (2001). **Preparing Teachers Of Thinking.** (Ed.Costa, A.), *Developing Minds. Alexandria, VA:* Association For Supervision And Curriculum Development.
- MATTURA, K. (2005). **Philosophy: A School Of Freedom.** France: Unesco.
- MCCALL, C. C. (2017). **Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama.** *Felsefi Sorgulama Topluluğu'nun Kökenleri ve Gelişimi.* (Çev. Ed. K. Gülenç ve N. Petek). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MCGREGOR, G. D. (2001). **Creative Thinking Instruction For A College Study Skills Program: A Case Study.** (*Unpublished Doctoral Dissertation*). Baylor University. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

- MCGREGOR, G. D. (2007). **Developing Thinking; Developing Learning.** Newyork, USA: Open University Press.
- MCGUINNESS, C. (2000). **Activating Children's Thinking Skilss- a Methodology for Enhancing Thinking Skills Across The Curriculum.** Presented at ESRC TLRP First Programme Conference. Queen's University, Belfast.
- MCNEILL, K. L. VE KNIGHT, A. M. (2013). **Teachers' Pedagogical Content Knowledge Of Scientific Argumentation: The Impact Of Professional Development On K-12 Teachers.** *Science Education*, 97(6), 936-972.
- MCNEILL, K. L., GONZALEZ-HOWARD, M., KATSH-SINGER, R., LOPER, S. VE MCNEILL, K. L. (2014). **Measuring Pedagogical Content Knowledge Of Argumentation Through The Development Of A Teacher Argumentation Assessment.** In *Annual Meeting Of The National Association For Research In Science Teaching*. "National Association for Research in Science Teaching" Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri, Pittsburgh, PA.
- MEB, (2013). **Okul Öncesi Eğitim Programı.** Ankara: MEB Yayınları.
- MERRIAM, S. B. (2009). **Qualitative Research: A Guide To Design And Implementation.** Jossey Bass.
- MERRIAM, S.B. (1998). **Qualitative Research And Case Study Applications In Education.** San Francisco: Jossey-Bass.
- MİLES, M. B. VE HUBERMAN, A. M. (2015). **Nitel Veri Analizi.** Çev. S. Akbababa Al-Tun Ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- MİLES, M. B. VE HUBERMAN, A. M. (2016). **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.** Sage Publication.
- MORSE, J. M. (2015). **Critical Analysis Of Strategies For Determining Rigor In Qualitative Inquiry.** *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222.
- MURRIS, K. (2015). **The Philosophy For Children Curriculum: Resisting 'Teacher Proof' Texts And The Formation Of The İdeal Philosopher Child.** *Studies in Philosophy and Education*, 35(1), 63-78.
- MURRIS, K. S. (2008). **Philosophy With Children, The Stringay And The Educative Value Of Disequilibrium.** *Jornoul Of Philsophy Of Education*, 42(3-4), 667-685.
- NAKİBOĞLU, C. VE KARAKOÇ, Ö. (2005). **Öğretmenin Sahip Olması Gereken Dördüncü Bilgi: Alan Öğretimi.** *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 201-206.

- NEUMAN, S. B. VE DANIELSON, K. (2020). **Enacting Content-Rich Curriculum In Early Childhood: The Role Of Teacher Knowledge And Pedagogy.** *Early Education and Development*, 1-16.
- NEWELL-JONES, K. (2012). **Wiser Wales: Developing Philosophy FOR Children (P4C) In Different School Contexts In Wales 2009-2012.** *Cardiff: Council for Education in World Citizenship.*
- O'RIORDAN, N. (2013). **Swimming Against The Tide: The Implementation Of Philosophy For Children In The Primary Classroom.** (Doctoral Dissertation), University Of Hull, Kingston Upon Hull, England.
- OKTAY, A. (2003). **21. Yüzyıla Girerken Dünyada Yaşanan Değişimler ve Erken Çocukluk Eğitimi.** M. Sevinç (Ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar İçinde.* İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- OKTAY, A. (2005). **Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.** İstanbul; Epsilon Yayınları.
- ÖZDEN, M. (2008). **The Effect of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge: The Case of Teaching Phases of Matters.** *Educational Sciences: Theory and Practice* 8(2). 633-645.
- PARK, S. VE OLIVER, J. S. (2008). **Revisiting The Conceptualisation Of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK As A Conceptual Tool To Understand Teachers As Professionals.** *Research In Science Education*, 38(3), 261-284.
- PATTON, M. Q. (2014). **Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri** (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- PENELL, C. (2012). **Epistemic Beliefs Underpinning Discourse Within A Critical Literacy Intervention: A Multi-Case Study.** (Unpublished Doctoral Thesis). Cardinal Stritch University, ABD.
- PERKINS, D. (2004). **Knowledge Alive.** *Educational Leadership*. 6(2),14-19.
- POYRAZ, H. VE DERE, H. (2003). **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri.** Ankara: Anı.
- PUNCH, K. F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel Ve Nitel Yaklaşımlar.** (Çev. Bayrak, D., Arslan, H. B. ve Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- RETNAWATİ, H. , DJIDU, H. , KARTIANOM, A. VE ANAZİFA, R. D. (2018). **Teachers' Knowledge About Higher-Order Thinking Skills And Its Learning Strategy.** *Problems Of Education In The 21st Century*, 76(2), 215.

- RITCHHART, R. , TURNER, T. VE HADAR, L. (2009). **Uncovering Students' Thinking About Thinking Using Concept Maps.** *Metacognition And Learning*, 4(2), 145-159.
- RITCHHART, R. VE PERKINS, N.D. (2004). **Learning The Think: The Challenges Of Teaching Thinking.** (Eds: Hoyak, K. Ve R. , G., Morrison). *The Cambridge Handbook Of Thinking And Reasoning*. (775-802). Cambridge University Press: UK.
- ROBERTS, A. F. (2006). **The effects of a teacher development programme based on Philosophy for Children.** (Doctoral dissertation), University of the Western Cape.
- SABAN, A. VE ERSOY, A. (2016). **Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- SAELI, M., PERRENET, J, JOCHEMS, W. VE ZWANEVELD, B. (2011). **Teaching Programming In Secondary School: A Pedagogical Content Knowledge Perspective.** *Informatics in Education*, 10(1), 73-88.
- SEDAGHAT, M. VE RAHMANI, S. (2012). **A Review of Approaches to Teaching Thinking:** Appropriate Approach for Iran Education System. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1037-1042.
- SENEMOĞLU, N. (2004). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim.** Ankara: Gazi.
- SENEMOĞLU, N. (2010). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: Pegem Yayınevi.
- SEVİNÇ, M. (2001). **What Do Teachers And Mothers Think About Thinking Skills.** ECER (European Conference on Educational Research), Lille, France: Université Charles de Gaulle.
- SHOSHANI, A. VE SLONE, M. (2017). **Positive Education For Young Children: Effects Of A Positive Psychology Intervention For Preschool Children On Subjective Well Being And Learning Behaviors.** *Frontiers In Psychology*, 8, 1-11.
- SHULMAN, L. S. (1986). **Those Who Understand: Knowledge Growth In Teaching.** *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- SHULMAN, L. S. (1987). **Knowledge And Teaching: Foundations Of The Newreform.** *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

- SİDDİQUİ, N. , GORARD, S. VE SEE, B. (2015). **Philosophy For Children: Evaluation Report And Executive Summary.** Millbank: Education Endowment Foundation.
- SİDDİQUİ, N. VE GORARD, S.-SEE, B.H. (2017). **Non-Cognitive Impacts Of Philosophy For Children. Project Report,** School of Education, Durham University, Durham.
- SİEGLER, R. S. VE WAGNER ALİBALİ, M. (2005). **Children's Thinking. United States of America:** Pearson Prentice Hall.
- SOYSAL, Y. (2018). **An Exploration Of The Interactions Among The Components Of An Experienced Elementary Science Teacher's Pedagogical Content Knowledge.** *Educational Studies*, 44 (1), 1-25.
- SPLİTTER, L. (2011). **Identity, citizenship and moral education.** *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 484-505.
- STANLEY, S. VE BOWKETT, S. (2004). **Developing philosophical thinking in the classroom.** London: Network Educational Press Limited.
- STEMLER, S.E., ELLİOTT, J.G., GRİGORENKO, E.L. VE STERNBERG, R.J. (2006). **Öğretimde Öğretimden Daha Fazlası Vardır: Öğretimin Pratik Tarafıyla Başa Çıkmak İçin Yedi Strateji.** *Eğitim Çalışmaları*, 32 (1), 101-118.
- STERNBERG, R.J. VE GRİGORENKO, E. (2000). **Teaching Thinking For Successful İntelligence.** U.S.A. : Skylight Professional Development, Arlington Heights.
- STERNBERG, R.J. VE SWERLİNG, L.S (2002). **Teaching Thinking (3.Baskı).** Washington D.C. : American Psychological Association.
- STRÜBE, M., TRÖGER, H. , TEPNER, O. , VE SUMFLETH, E. (2014). **Development Of A Pedagogical Content Knowledge Test Of Chemistry Language And Models.** *Educación Química*, 25(3), 380-390.
- SUH, J. K. VE PARK, S. (2017). **Exploring The Relationship Between Pedagogical Content Knowledge (PCK) And Sustainability Of An İnnovative Science Teaching Approach.** *Teaching And Teacher Education*, 64, 246-259.
- TAGGART, G., RİDLEY, K., RUDD, P VE BENEFİELD, P. (2005). **Thinking Skill Is İn The Early Years: A Literature Review.** *National Foundation for Educational Research*, 36, 13-18.

- TAŞDELEN, V. (2014). **Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe.** *Türk Dili*, 14(4), 562-568.
- TEBBS, J. (2010). **Assesing Teachers' Self-Efficacy Towards Teaching Thinking.** *Doktoral Dissertation.* University Of Connecticut, USA.
- THOMAS, G. (2015). **How To Do Your Case Study.** London, California, New Delhi. Sage Publications.
- TOMBAK, A. (2014). **Okul Öncesi Eğitimde Dramanın Önemi.** *Usul-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 143, 372-378.
- TRAWICK-SMITH, J. (2014). **Çocuk Gelişim Kuramları.** B. Akman (Çev. Ed.), **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı içinde** (s. 34-64). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TRICKEY, S. VE TOPPING, K. J. (2004). **'Philosophy For Children': A Systematic Review.** *Research Papers In Education*, 19(3), 365-380.
- TRUNDLE, K. C. VE SAÇKES, M. (2012). **Science And Early Education.** In R. C. Pianta, W. S. Barnett, L. M. Justice & S. M. Sheridan (Eds.), **Handbook Of Early Childhood Education.** New York: Guilford Press.
- TÜRKAN, A., AYDIN, H. VE ÜNER, S. S. (2016). **Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.** *Ilkogretim Online*, 15(1).
- UNESCO (2011). **Teaching philosophy in Europe and North America.** France: UNESCO
- ÜNAL, M. VE ARAL, N. (2014). **An Investigation on the Effects of Experiment Based Education Program on Six Years Olds' Problem Solving Skills.** *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- VESSMAN, L. AND HANUSHEK, E. (2007). **The Role Of Education Quality İn Economic Growth (Part I).** *Educational Studies*, 2, 86-116.
- WALSH, G., MURPHY, P. VE DUNBAR, C. (2007). **Thinking Skills İn The Early Years: A Guide For Practitioners.**
- WARTENBERG, T. E. (2009). **Big Ideas For Little Kids: Teaching Philosophy Through Children's Literature.** United States Of America: Rowman And Littlefield Publishers.
- WASSERMANN, S. (2010). **Teaching For Thinking Redux: A Curriculum Model For Classroom Practice.** *Phi Delta Kappan*, 91(5), 81-84.

- WILSON, TD (2000). **Kullanıcı Çalışmalarında Son Eğilimler: Eylem Araştırması ve Nitel Yöntemler.** *Bilgi Araştırması*, 5(3).
- WRIGHT, T. VE GOTWALS, A. (2017). **Okulun Başlangıcından İtibaren Disiplinli Konuşmayı Desteklemek: Öğrencilere Bilim Adamları Gibi Düşünmeyi ve Konuşmayı Öğretmek.** *Okuma Öğretmeni*, 71 (2), 189-197.
- YENİLMEZ, K. VE EKİNCİ, A. (2005), **Matematik ve Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Öğretimi Konusundaki Tutumları ve Lisansüstü Eğitimin Bu Tutumlara Etkisi** (Eskişehir İli Örneği), II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 26-28 Eylül, İstanbul.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YİN, R. K. (2009). **Case Study Research: Design And Methods.** Sage Publications.
- YİN, R. K. (2017). **Applications Of Case Study Research - Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları.** (İ. Günbayı, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti..
- YİN, R. K. (2017). **Case Study Research And Applications: Design And Methods.** London. Sage Publications.
- YİN, R.K. (2014). **Case Study Methods: Design And Methods** (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- ZEMBAT, R. (2001). **Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlgili Bir Araştırma.** İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- ZHANG, L. (2006). **Preferred Teaching Styles And Modes Of Thinking Among University Students İn Mainland China.** *Thinking Skills And Creativity*, 1, 95–107.
- ZOHAR, A. (2007). **Science Teacher Education And Professional Development İn Argumentation.** *In Argumentation İn Science Education*, 245-268.
- ZOHAR, O. (2008). **Teaching Thinking On A National Scale: Israel's Pedagogical Horizons,** *Thinking Skills And Creativity*, 3, 77–81.

MAKALELER

- ABELL, S. (2008). **Yirmi Yıl Sonra: Pedagojik İçerik Bilgisi Yararlı Bir Fikir Olmaya Devam Ediyor Mu?.** *Uluslararası Bilim Eğitimi Dergisi*, 30 (10), 1405-1416.
- AKBABA, A. VE KAYA B. (2015). **Okul Öncesi Öğrencilerinin Düşünme Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri.** *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (55), 148-160.
- AKBIYIK, C. VE KALKAN-AY, G. (2014). **Okul Öncesi Yönetici Ve Öğretmenlerin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Algıları: Bir Durum Çalışması.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 1-18.
- AKKOCAOĞLU ÇAYIR N. VE AKKOYUNLU B. (2016). **Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma** (A Qualitative Research On Philosophy Education For Children). *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(2), 97 133.
- AKŞAM, E. VE KUTLUCA, A. Y. (2021) **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Uygulamalarının Teorik ve Pratik Doğasının Keşfedilmesi.** *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 386-435.
- AKYOL, K.A. VE DİDİN E. (2017). **The Relationship of Art and Music Education with Adolescent's Humor Styles and Interpersonal Problem Solving Skills.** *Eurasian Journal of Education Research*, 72, 43-62.
- ALKIN-ŞAHİN, S. VE TUNCA, N. (2015). **Felsefe Ve Eleştirel Düşünme.** *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 192-206.
- ALTIPARMAK, İ. G. (2016). **The Concept Of Curiosity In The Practice Of Philosophy For Children.** *Croatian Journal of Philosophy*, 16 (48), 361-380.
- ANDERS, Y. VE ROSSBACH, H.G. (2015). **Preschool Teachers' Sensitivity To Mathematics In Children's Play: The Influence Of Math-Related School Experiences, Emotional Attitudes And Pedagogical Beliefs.** *Journal Of Research In Childhood Education*, 29(3), 305-322.
- ANSORİ, M. (2019). **English Teachers'efficacy In Using Pedagogical Techniques To Promote Higher Order Thinking Skills.** *Celtic: A Journal Of Culture, English Language Teaching, Literature And Linguistics*, 6(2), 1-13.

- ANTHONY, L. G., ANTHONY, B. J., GLANVILLE, D. N., NAİMAN, D. Q., WAANDERS, C. VE SHAFFER, S. (2005). **The Relationships Between Parenting Stress, Parenting Behaviour And Preschoolers' Social Competence And Behaviour Problems İn The Classroom.** *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 14(2), 133-154.
- ASLAN, O. , ŞENEL ZOR, T. VE TAMKAVAS CİCİM, E. (2015). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitime Yönelik Görüşlerinin ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi.** *Journal Of International Social Research*, 8 (40), 519-530.
- ASLAN, S. (2010). **Tartışma Esaslı Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Kavramsal Algılamalarına Etkisi.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 467-500.
- AUBREY, C., GHENT, K. VE KANİRA, E. (2012). **Enhancing Thinking Skills İn Early Childhood.** *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 332-348.
- AYAYDIN, A. (2010). **Okul Öncesi Dönemde Görsel Sanatlar Eğitiminin Bireye Kazandırdığı Değerler.** *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 187-200.
- AYBEK, B. (2007). **Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi.** *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- BALL, D. L., THAMES, M.H. VE PHELPS, G. (2008). **Content Knowledge For Teaching What Makes İt Special? .** *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- BARTAN, M. (2019). **Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı Hakkında Görüş Ve Önerileri.** *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 24-36.
- BATUR, Z. VE BALCI, S. (2013). **Türkçe Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi.** *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1308-9196.
- BAYRAM-JACOBS, D., HENZE, I., EVAGOROU, M., SHWARTZ, Y., ASCHİM, EL, ALCARAZ-DOMİNGUEZ, S., BARAJAS M. VE DAGAN, E.

- (2019). **Sosyobilimsel Müfredat Materyallerinin Yasalaştırılması Sırasında Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimi.** *Fen Öğretiminde Araştırma Dergisi*, 56 (9), 1207-1233.
- BAYSAL, Z. N. , ÇARIKÇI, S. VE YAŞAR, B. (2018). **Öğretim Elemanı/Üyelerinin Düşünme becerileri eğitime İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.** *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 174-188.
- CHAN, K. K. H. VE YUNG, B. H. W. (2015). **On-Site Pedagogical Content Knowledge** Development. *International Journal of Science Education*, 37(8), 1246-1278.
- Cochran, F. K., DeRuiter, J. A. ve King, R. A. (1993). **Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model For Teacher Preparation.** *Journal of Teacher Education*, 44, 263-272.
- ÇİLTAŞ, A. VE AKILLI, M. (2011). Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 64-72.
- DE SÁ IBRAİM, S. VE JUSTI, R. (2016). **Teachers' Knowledge In Argumentation: Contributions From An Explicit Teaching In An Initial Teacher Education Programme.** *International Journal Of Science Education*, 38(12), 1996-2025
- DEMİSSİE, F. (2015). **Promoting Student Teachers' Reflective Thinking Through A Philosophical Community Of Enquiry Approach.** *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (12), 1.
- DOĞAN ALTUN, Z. VE EKİNCİ VURAL, D. (2017). **Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerileri: Öğretmen Görüşleri.** *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44,214-224.
- DWYER, J., KELCEY, B., BEREBİTSKY, D. VE CARLİSLE, J. F. (2016). **A Study Of Teachers' Discourse Moves That Support Text-Based Discussions.** *The Elementary School Journal*, 117(2), 285-309.
- ERDENER, E. (2009). **Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış.** *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- ERKAN, S. VE KIRCA, A. (2010). **Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- FAİKHAMTA, C., COLL, R. K. VE ROADRANGKA, V. (2009). **The Development Of Thai Pre-Service Chemistry Teachers' Pedagogical Content**

- Knowledge: From A Methods Course To Field Experience.** *Journal Of Science And Mathematics Education In Southeast Asia*, 32(1), 18-35.
- FELDMAN, A. (2002). **Multiple Perspectives For The Study Of Teaching: Knowledge, Reason, Understanding And Being.** *Journal Of Research In Science Teaching*, 39, 1032–1055.
- FRIEDRICHSEN, P. J., ABELL, S. K., PAREJA, E. M., BROWN, P. L., LANKFORD, D. M. VE VOLKMANN, M. J. (2009). **Does Teaching Experience Matter? Examining Biology Teachers' Prior Knowledge For Teaching In An Alternative Certification Program.** *Journal of Research in Science Teaching*, 46(4), 357-383.
- GOH, S. S., YAMAUCHI, L. A. VE RATLIFFE, K. T. (2012). **Educators' Perspectives On Instructional Conversations In Preschool Settings.** *Early Childhood Education Journal*, 40(5), 305-314.
- GORARD, S. , SİDDİQUİ, N. VE SEE, BH (2017). **Can 'Philosophy for Children' improve primary school attainment? .** *Journal Of Philosophy Of Education*, 51 (1), 5-22.
- GÖKKURT, B. , ŞAHİN, Ö. VE SOYLU, Y. (2016). **Öğretmen Adaylarının Değişken Kavramına Yönelik Pedagojik Alan Bilgilerinin Öğrenci Hataları Bağlamında İncelenmesi.** *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 17-31.
- GREEN, L. VE CONDY, J. (2016). **Philosophical Enquiry As A Pedagogical Tool To Implement The CAPS Curriculum: Final-Year Pre-Service Teachers' Perceptions.** *South African Journal Of Education*, 36(1), 1140-1148.
- GREGORY, M. (2011). **Philosophy For Children And Its Critics: A Mendham Dialogue.** *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199-219.
- HUGERAT, M. VE KORTAM, N. (2014). **Improving Higher Order Thinking Skills Among Freshmen By Teaching Science Through Inquiry.** *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(5), 447-454.
- İNAN, C. VE ÖZGEN, K. (2008). **Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Öğrencilere Düşünme Becerilerini Kazandırmadaki Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi.** *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25), 39-54.

- İNAN, M. VE TABUK, M. (2018). **Examining The Mathematical Skills İn Preschool Children İn Terms Of Some Variables.** *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 184-201.
- JAHANİ, R. , NODEHİ, H. VE AKBARİ, A. (2016). **Effect Of The P4C (Philosophy For Children As A Content Approach) On Moral Gudgegment Of Sixth Grade Students.** *Scinzer Journal of Humanities*, 2(1), 19-23.
- JONES, A. VE MORELAND, J. (2005). **The İmportance Of Pedagogical Content Knowledge İn Assessment For Learning Practices: A Case-Study Of A Wholeschool Approach,** *The Curriculum Journal*, 16(2), 193 – 206.
- JONES, H. (2008). **Thoughts On Teaching Thinking: Perceptions Of Practitioners With A Shared Culture Of Thinking Skills Education.** *The Curriculum Journal*, 19(4).
- KAN, Ç. (2010). **Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi.** *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- KANDIR, A. (2001). **Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri Ve Önemi.** *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- KARAKAYA, Z. (2006). **Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi.** *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 23-37.
- KASSEM, C. (2006). **A Conceptual Model For The Design And Delivery Of Explicit Thinking Skills Instruction.** *The International Journal Of Learning*, 12(10), 19-30.
- KLEİCKMANN, T. , RİCHTER, D. , KUNTER, M., ELSNER, J., BESSER, M., KRAUSS, S. VE BAUMERT, J. (2013). **Teachers' Content Knowledge And Pedagogical Content Knowledge: The Role Of Structural Differences İn Teacher Education.** *Journal of teacher education*, 64(1), 90-106.
- KOEHLER, M. J. , MİSHRA, P. VE CAİN, W. (2013). **What İs Technological Pedagogical Content Knowledge.** *Journal of Education*, 193 (3), 13-19.
- KOLB, S. M. (2012). **Grounded Theory And The Constant Comparative Method: Valid Research Strategies For Educators.** *Journal Of Emerging Trends İn Educational Research And Policy Studies*, 3(1), 83-86.
- KÖNİG, J. (2013). **First Comes The Theory, Then The Practice? On The Acquisition Of General Pedagogical Knowledge During İnitial Teacher Education.** *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 999- 1028.

- KUTLUCA, A. Y. VE NACAR, S. (2021). **Exploring Preschool Teachers' Pedagogical Content Knowledge: The Effect Of Professional Experience.** *Journal of Science Learning*, 4(2), 160-172.
- LARİMORE, R.A. (2020). **Okul Öncesi Fen Eğitimi: Gelecek İçin Bir Vizyon.** *Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 1-12.
- LAWSON, A.E. (2003). **The Nature And Development Of Hypothetico-Predictive Argumentation With Implications For Science Teaching.** *International Journal Of Science Education*, 25, 1387–1408.
- LEATHAM, K. R. (2006). **Viewing Mathematics Teachers' Beliefs As Sensible Systems.** *Journal Of Mathematics Teacher Education*, 9, 91–102.
- LİPMAN, M. VE SHARP, A.M. (1979). **P4C'nin Bazı Eğitimsel Varsayımları.** *Düşünme: Çocuklar İçin Felsefe Dergisi*, 1 (2), 47-50.
- LOTTER, C., HARWOOD, W. S. VE BONNER, J. J. (2007). **The İnfluence Of Core Teaching Conceptions On Teachers' Use Of İnquiry Teaching Practices.** *Journal Of Research İn Science Teaching*, 44(9), 1318-1347.
- LOUGHRAN, J., MULHALL, P. VE BERRY A. (2004). **In Search Of Pedagogical Content Knowledge İn Science: Developing Ways Of Articulating And Documenting Professional Practice.** *Journal Of Research İn Science Teaching*, 41(4), 370-391.
- LOUGHRAN, J., MULHALL, P. VE BERRY, A. (2004). **In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science, Developing Ways of Articulating And Documenting Professional Practice.** *Journal Of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391.
- MARCO-BUJOSA, L. M., MCNEİLL, K. L., GONZÁLEZ-HOWARD, M. VE LOPER, S. (2017). **An Exploration Of Teacher Learning From An Educative Reform-Oriented Science Curriculum: Case Studies Of Teacher Curriculum Use.** *Journal of Research in Science Teaching*, 54(2), 141-168.
- MCCRAY, J. S. VE CHEN, J-Q (2012). **Pedagogical Content Knowledge for Preschool Mathematics: Construct Validity of a New Teacher Interview.** *Journal of Research İn Childhood Education*, 26(3), 291-307.
- MERGLER, A. , CURTİS E. VE SPOONER-LANE, R. (2009). **Teacher Educators Embrace Philosophy: Reflections On A New Way Of Looking At**

- Preparing Pre-Service Teachers.** *Australian Journal of Teacher Education*, 34(5), 1-14.
- MIHLADIZ, G. VE DOĞAN, A. (2017). **Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Konusundaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Araştırılması.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 380-395.
- MOSELEY, D., ELLIOT, J., GREGSON, M. VE HİGGINS, S. (2005). **Thinking Skills Framework For The Use In Education And Training.** *British Education Research Journal*, 31(3), 367-390.
- MURRIS, K. (2000). **Can Children Do Philosophy?** . *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261 – 279.
- MUTLU, E. VE AKTAN, E. (2011). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi.** *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-830.
- NACAR, S. VE KUTLUCA, A. Y. (2020). **Bir Okul Öncesi Öğretmeninin Fen Öğretimine Yönelik Pedagojik Alan Bilgisinin Keşfedilmesi.** *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 529-545.
- NAGAPPAN, R. (2001). **Teaching in Higher-Order Skills in Malaysia.** *Journal of South Asian Education*, 2(1), 42-65.
- NASERİ, S. , GORJIAN Z. , EBRAHİMİ, M. R. VE NIAKAN, M. (2017). **Critical Thinking In P4c (Philosophy For Children) Educators: An Intervention Study.** *International Journal of Scientific Study*, 5(7), 108-113.
- NEO, C. E. VE CHEUNG, W. S. (2007). **A Framework For Enculturating Thinking Dispositions.** *The Korean Journal Of Thinking and Problem Solving*, 17(2), 67-76.
- NİLSSON, P. (2008). **Teaching For Understanding: The Complex Nature Of Pedagogical Content Knowledge In Preservice Education.** *International Journal Of Science Education*, 3(10), 1281–1299.
- NİLSSON, P. VE LOUGHRAN, J. (2012). **Exploring The Development Of Pre-Service Science Elementary Teachers' Pedagogical Content Knowledge.** *Journal Of Science Teacher Education*, 23(7), 699-721.
- NXUMALO, F. (2018). **Stories For Living On A Damaged Planet: Environmental Education In A Preschool Classroom.** *Journal of Early Childhood Research*, 16(2), 148-159.

- OSBORNE, J., ERDURAN S. VE SİMON, S. (2004). **Enhancing The Quality Of Argumentation In School Science.** *Journal Of Research In Science Teaching*, 41(10), 994-10
- OSBORNE, J., SİMON, S., CHRISTODOULOU, A., HOWELL-RICHARDSON, C. VE RICHARDSON, K. (2013). **Learning To Argue: A Study Of Four Schools And Their Attempt To Develop The Use Of Argumentation As A Common Instructional Practice and its impact** on students. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(3), 315-347.
- OTTERBORN, A. , SCHÖNBORN, K. VE HULTÉN, M. (2019). **Surveying Preschool Teachers' Use Of Digital Tablets: General And Technology Education Related Findings.** *International Journal Of Technology And Design Education*, 29(4), 717-737.
- ÖZBEY, S. VE ALİSİNANOĞLU, F. (2006). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.** *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1).
- PARK, S. VE CHEN, Y. C. (2012). **Mapping Out The İntegration Of The Components Of Pedagogical Content Knowledge (PCK): Examples From High School Biology Classrooms.** *Journal Of Research In Science Teaching*, 49(7), 922-941.
- PARK, S. VE OLİVER, J. S. (2008). **National Board Certification (NBC) As A Catalyst For Teachers' Learning About Teaching: The Effects Of The NBC Process On Candidate Teachers' PCK Development.** *Journal Of Research In Science Teaching: The Official Journal Of The National Association For Research In Science Teaching*, 45(7), 812-834.
- PARPUCU, N. VE ERDOĞAN, S. (2017). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Uygulamalarında Matematik Dilini Kullanma Sıklıkları İle Pedagojik Matematik İçerik Bilgileri Arasındaki İlişki.** *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 19-32.
- PAUL, R. VE ELDER, L. (2008). **Eleştirel Düşünme: Sokratik Sorgulama Sanatı.** *Gelişim Eğitimi Dergisi*, 31 (3), 34-35.
- PEKDOĞAN, S. VE KANAK, M. (2019) **Okul Öncesi Eğitimin İlkokul Sürecindeki Sosyal Davranışlara Yansıması.** *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 906917.

- PENDERGAST, E. , LIEBERMAN-BETZ, R. G. VE VAIL, C. O. (2017). **Attitudes and beliefs of prekindergarten teachers toward teaching science to young children.** *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 43-52.
- POLLY, D. (2008). **Modeling The Influence Of Calculator Use And Teacher Effects On First Grade Students' Mathematics Achievement.** *The Journal Of Computers In Mathematics And Science Teaching*, 27(3), 245-263.
- RÁBANOS, N. L. VE TORRES, P. A. (2012). **Effects Of A Program For Developing Creative Thinking Skills.** *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(3), 1139-1158.
- ROBSON, S. , HARGREAVES, D. J. (2005). **What Do Early Childhood Practitioners Think About Young Children's Thinking?.** *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 81-96.
- SADLER, T. D. (2004). **Informal Reasoning Regarding Socioscientific Issues: A Critical Review Of Research.** *Journal Of Research In Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D.ve Zeidler, D. L. (2005). **PATTERNS OF INFORMAL REASONING IN THE Context Of Socioscientific Decision Making.** *Journal Of Research In Science Teaching*, 42(1), 112– 138.
- SA-U, S. VE RAHMAN, N. S. N. A. (2008). **Factors Influencing Teachers' Perceptions on Teaching Thinking: A Case Study in Kuala Lumpur, Malaysia.** *The Journal of Behavioral Science*, 3(1), 146-155.
- SCHOLL, R., NICHOLS, K. VE BURGH, G. (2016). **Connecting Learning To The World Beyond The Classroom Through Collaborative Philosophical Inquiry.** *Asia-Pacific Journal Of Teacher Education*, 44(5), 436-454.
- SHARTS-HOPKO, N. C. (2002). **Assessing Rigor In Qualitative Research.** *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care*, 4(13), 84-86.
- SİMON, S., ERDURAN, S.VE OSBORNE J. (2006). **Learning To Teach Argumentation: Research And Development In The Science Classroom.** *International Journal Of Science Education*, 28, 235–260.
- SMİTH, G. (2002). **Are There Domain-Specific Thinking Skills? .** *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 207-227.
- SOYDAN, S. B. VE DERELİ, H. M. (2014). **Farklı Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarda Düşünme Becerilerini Geliştirmek**

- İçin Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 475-496.
- SPEKTOR-LEVY, O. , BARUCH, Y. K. VE MEVARECH, Z. (2013). **Science And Scientific Curiosity İn Pre-School-The Teacher's Point Of View.** *International Journal Of Science Education*, 35 (13), 2226-2253.
- ŞEN, M., ÖZTEKİN, C. VE DEMİRDÖĞEN, B. (2018). **Impact Of Content Knowledge On Pedagogical Content Knowledge İn The Context Of Cell Division.** *Journal Of Science Teacher Education*, 29(2), 102-127
- ŞENGUL, Ö. (2018). **Science Teachers'epistemological Beliefs, Pck Of Argumentation and Implementation: An Exploratory Study. (Doctoral Dissertation).** Georgia State University, USA. Practice. *International Journal of Science Education*, 42(7), 1068-1086.
- ŞENGUL, Ö., ENDERLE, P. J. VE SCHWARTZ, R. S. (2020). **Science Teachers' Use Of Argumentation İnstructional Model: Linking PCK Of Argumentation, Epistemological Beliefs, And**
- THOMAS, E. VE MAGİLVY, J. K. (2011). **Qualitative Rigor Or Research Validity İn Qualitative Research.** *Journal For Specialists İn Pediatric Nursing*, 16(2), 151-155.
- THULİN, S. VE REDFORS, A. (2017). **Student Preschool Teachers' Experiences Of Science And İts Role İn Preschool.** *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 509-520.
- VANSİELEGEM, N. (2005). **"Philosophy for Children as the Wind of Thinking".** *Journal of Philosophy of Education*, 29(1), 19-35.
- VOSS, T. , KUNTER, M. VE BAUMERT, J. (2011). **Assessing Teacher Candidates' General Pedagogical/Psychological Knowledge: Test Construction And Validation.** *Journal Of Educational Psychology*, 103(4), 952.
- WANG, J. VE BUCK, G. A. (2016). **Understanding A High School Physics Teacher's Pedagogical Content Knowledge Of Argumentation.** *Journal Of Science Teacher Education*, 27(5), 577-604.
- YALÇIN, M., YALÇIN, F. A. VE MACUN, B. (2017). **Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Cinsiyeti ile İlgili Görüşleri.** *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.

ZOHAR, A. VE SCHWARTZER, N. (2005). **Assessing Teachers' Pedagogical Knowledge in the Context of Teaching Higher-order Thinking.** *International Journal of Science Education*, 27(13), 1595-1620.

TEZLER

AÇIKSÖZ, A. (2017). Deneyimli Fen Bilimleri Öğretmenleri İle Aday Öğretmenlerin Pedagojik Alan Bilgisi Yetersiz Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

AKKOCAOĞLU ÇAYIR, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ARGIN, Y. (2019). *Okul Öncesi Eğitimcilerinin Matematik Eğitimine İlişkin Pedagojik Alan Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

AŞCI, V. (2014). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

BİLGİN, Z. (2019). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Matematiğinde Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

DAĞLI, H. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematiğe İlişkin Pedagojik Alan Bilgilerinin Çocukların Matematik Yeteneğini ve Matematiği Sevmelerini Yordama Düzeylerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DEMİRBAŞ, M. (2019). *Okul Öncesi Öğretmen Adayları ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematiksel İnanç Düzeyleri İle Matematiksel Pedagojik Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- DİRİCAN, R. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Uygulanan Felsefe Eitimi Etkinliklerinin Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EMER, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Düşünme becerileri eğitime İlişkin Görüşleri (İzmir İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ERDOĞAN, P. (2018). Çocuklarla Felsefe Yaklaşımının Düşünsel, Tarihi Ve Sosyal Temelleri Üzerine Bir İnceleme. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜLER, F. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine İlişkin Algılarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- GÜNŞEN, G. (2020). *Pedagojik İçerik Bilgisine Dayalı Sorgulayıcı-Araştırma Temelli Fen Eğitim Programı'nın Okul Öncesi Öğretmenleri ve 60-72 Aylık Çocuklar Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- HAYRAN, İ. (2000). *İlköğretim Kademesindeki Öğretmenlerin Düşünme Beceri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- İŞIKLAR, S. (2019). Çocuklar İçin Felsefe Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarda Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- KARASU, F. Z. (2018). İlkokul Çocuklarıyla Felsefe Yapmak Üzerine Nitel Bir Çalışma: Dördüncü Sınıf Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARSANTIK, Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerine ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KAYA, B. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- KESKİN, A. (2009). *İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6. 7. ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- KOYUNCU, E. D. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Felsefe Hakkındaki Görüşlerinin Çocuklarla Felsefe Deneyimi Yoluyla İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KURŞUNLU, E. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Programının Düşünme Becerileri Öğretimi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- KÜÇÜKAYDIN, M. A. (2017). Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğretim Yaklaşımı Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Fen Konularındaki Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- MİRİOĞLU, M. (2002). *The Relationship Between Proficiency In A Foreign Language And Critical Thinking Skills*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- MUTLU, E. (2010). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72 Ay) Düşünme Düzeylerinin ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- ÖZDEMİR, B. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Matematik Eğitimine İlişkin Pedagojik Alan Bilgileri İle Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sebahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZÜBERK, D. (2002). Feurstein'in Aracılı Zenginleştirme Programı Temel Alınarak Hazırlanan Programın Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- SORMAZ-ÖĞÜT, F. (2019). *Felsefi Düşünmenin Önemi ve Çocuklar İçin Felsefe*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ŞEN, M. (2014). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Hücre Bölünmesi Konusundaki Pedagojik Alan Bilgisi ve Konu Alan Bilgisi Üzerine Bir Çalışma.

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TAŞ, I. (2017). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- TIRAŞ, İ. (2019). Deneyimli Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ekosistemlerin Öğretimine İlişkin Konuya Özel Pedagojik Alan Bilgisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TOK, E. (2008). *Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TÜRKSOY, N. (2020). Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Sorgulamaya Yönelik Görüşlerine ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı: Bir Karma Yöntem Araştırması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.
- YÜCEER, D. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme ve Felsefe Eğitimi: Çocuklar Sorguluyor. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- YÜKSEL, İ. (2015). Tahmin Gözlem Açıklama ve Bilişsel Gelişimi Hızlandırma Temelli Etkinliklerin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Muhakeme Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İNTERNET KAYNAKLARI

- ACCAC (2002). Qualifications Curriculum, Assesments for Wales. Thinking Skills and Assessment for Learning Development Programme. <http://learning.wales.gov.uk/docs/learningwales/publications/130429how-todevelop-thinking-en.pdf> adresinden 11.03.2021 tarihinde alınmıştır

Bauer, S. (2008). What Qualities Should Preschool Teachers Have.
<https://www.thejakartapost.com/news/2008/09/14/what-qualities-should-preschool-teachers-have.html> sitesinden 20.03.2021 tarihinde alınmıştır.





EKLER

EK-1: Kişisel Bilgi Formu

EK-2: İçerik Gösterimi (Öğretim Etkinlik Planı)

EK-3: PAB Görüşme Soruları

EK-4: Etik Kurul Onayı



Ek 1:Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
Adınız:	Soyadınız:
Yaşınız:	
Cinsiyet:	1.Kadın () 2.Erkek ()
Eğitim Durumunuz: 1.Ön Lisans () 2.Lisans () 3.Yüksek Lisans () 4.Doktora ()	
Hizmet Süreniz: 1.1-5 Yıl () 2.6-10 Yıl () 3.11-15 Yıl () 4.16-20 Yıl () 5.21 Yıl ve Üzeri ()	
Düşünme becerilerine yönelik herhangi bir eğitim programına dahil oldunuz mu? 1.Evet () 2.Hayır ()	
“Çocuklar İçin Felsefe” (P4C) eğitimine katıldınız mı? 1.Evet () 2.Hayır ()	

Ek 2. İçerik Gösterimi (Öğretim Etkinlik Planı)

Dersi yürüttüğünüz grubun düzeyi
Konu
Konunun büyük düşüncesi-1
Büyük düşünce-2
Kazanımlar
1. Çocukların bu büyük fikirler hakkında ne öğrenmelerini istersiniz? 2. Çocukların bu büyük fikirleri öğrenmesi neden önemlidir? 3. Çocuklar bu büyük fikirleri öğrenirken ne gibi zorluklar yaşayabilirler? 4. Çocukların bu konu hakkında nitelikli bir anlayış/düşünce geliştirmelerine yardımcı olmak için hangi öğretim stratejisi veya özel etkinlikler faydalı olabilir? 5. Sizce okul öncesi eğitim programında ele aldığınız konu bağlamı ile ilgili düşünme becerileri eğitimi için kazanım ve göstergelere nasıl yer verilmiştir? Açıklayınız. 6. Çocukların bu büyük fikirleri anlayıp anlamadıklarını ve kafa karışıklıklarını tespit etmek için neler yaparsınız?

Ek 3. PAB Görüşme Soruları

DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖĞRETİMİ PAB GÖRÜŞME SORULARI

Giriş Soruları

1. Sınıfınızda, ele aldığınız konu bağlamı ile ilgili düşünme becerileri eğitimi etkinliğini nasıl gerçekleştirirsiniz?
2. Kendinizi ele aldığınız konu bağlamı ile ilgili düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirme konusunda yeterli görüyor musunuz? Neden?

PAB Bileşenleri

1. **Sizce çocukları ele aldığınız konu bağlamı ile ilgili düşünme becerileri eğitimine neden dâhil etmeliyiz? (Amaç ve Hedef Bilgisi)**
 - a. Belirttiğiniz bu amaçları/hedefleri nasıl belirlediniz?
 - b. Çocukların bu süreç sonunda öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanmalarını beklersiniz?
 - c. Çocukların bu süreç sonunda öğrendiklerinin günlük hayatlarında işlerine yarayacağını düşünüyor musunuz?
2. **Sizce çocuğun ele aldığınız konu bağlamı ile ilgili düşünme becerileri eğitimi sırasında nitelikli öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için neye ihtiyaçları olabilir? Neden? (ön bilgiler, beceriler) (Öğrenci anlayışları bilgisi)**
 - a. Sizce çocuklar bu süreçte ne tür zorluklar yaşayabilirler? Neden?
 - b. Sizce çocukların öğretim öncesinde bir ön hazırlığa ihtiyacı var mıdır? Var ise bunu detaylandırabilir misiniz?
3. **Sizce müfredatta ele aldığınız konu bağlamı ile ilgili düşünme becerileri eğitimine yönelik etkili bir fen öğretimi için kazanım ve göstergelere yeterince yer verilmiş mi? (Müfredat bilgisi)**
 - a. Evet, ise bu kazanımlara örnek verebilir misiniz?
 - b. Eğer hayır ise özellikle ne tür kazanımlara yer verilmelidir?
 - c. Müfredatta etkili düşünme becerileri eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin yönergeler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
4. **Çocukları ele aldığınız konu bağlamı ile ilgili düşünme becerileri eğitimine dâhil etmeden önce ne gibi hazırlıklar yaparsınız? (Öğretim stratejileri bilgisi)**
 - a. Düşünme becerileri etkinliklerini nasıl yönlendirirsiniz?
 - b. Düşünme becerileri etkinliklerine katılımı sağlamak için hangi yollara başvurursunuz?
 - c. Düşünme becerileri etkinliklerine katılımı teşvik etmek için yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyar mısınız?
5. **Çocukların ele aldığınız konu bağlamı ile ilgili düşünme becerileri eğitimine katılımları ile ilgili tam olarak neyi ölçmeyi hedefliyorsunuz? (Ölçme ve değerlendirme bilgisi)**
 - a. Çocukların nitelikli öğrenmeler gerçekleştirip gerçekleştirmediğini nasıl belirlersiniz?
 - b. Çocukların kavramsal anlayışlarını hangi ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanarak ölçersiniz?

Ek 4. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.07.2021-18301



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-18301
Konu : Etik Onayı Hk.

14.07.2021

Sayın Gülenay KABİL

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 09.07.2021 tarihli ve 2021/08 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ragıp Kutay KARACA
Müdür

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSE32V5NUZ Pin Kodu : 34892

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yaziisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETÇİ
Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı

Tel No : 31002





ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad-Soyad : Gülenay KABİL

ÖĞRENİM DURUMU:

Yüksek Lisans: 2021, İstanbul Aydın Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Lisans: 2016, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği

Lise: 2011, Rize Tevfik İleri Anadolu Lisesi

MESLEKİ DENEYİM:

Yönder Okulları- Küçük Şeyler Anaokulu

16.08.2016-30.06.2018

Özel KAREM Rehabilitasyon Merkezi-Okul Öncesi Öğretmeni

24.09.2018-16.05.2020

Bilfen Eğitim Kurumları A.Ş.-Okul Öncesi Öğretmeni

24.08.2020-31.07.2021

İTÜ GVO- Özel Sedat Üründül Anaokulu

23.08.2021- Halen devam ediyor.

TEZDEN TÜRETİLEN YAYINLAR, SUNUMLAR VE PATENTLER:

Kabil, G. ve Kutluca, A. Y. (2021). P4C Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme becerileri eğitime Yönelik Pedagojik Alan Bilgilerinin Karşılaştırılması. *Selçuk 4.Uluslararası Sosyal Bilimleri Kongresi*, Temmuz 24-25, 2021, Online sunum. (Sözel Bildiri)